

Maristela Castro

**CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA TÉCNICA  
DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: LIMITES E  
POSSIBILIDADES.**

Dissertação do Curso de Mestrado  
do Programa de Pós-Graduação  
em Enfermagem – Área de  
Concentração: Educação e  
Trabalho em Saúde e  
Enfermagem, da Universidade  
Federal de Santa Catarina.

Linha de Pesquisa: Formação e  
Desenvolvimento Profissional na  
Saúde e na Enfermagem.

Orientadora: Prof. Dra Kenya  
Schmidt Reibnitz.

Florianópolis - sc  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Castro, Maristela  
CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA TÉCNICA DO SISTEMA  
ÚNICO DE SAÚDE: LIMITES E POSSIBILIDADES. / Maristela  
Castro ; orientador, Kenya Schmidt Reibnitz -  
Florianópolis, SC, 2014.  
117 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-  
Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. 2. Capacitação Pedagógica. 3. Docente de  
Enfermagem. 4. Escola Técnica do Sistema Único de Saúde. .  
I. Reibnitz, Kenya Schmidt. II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.  
III. Título.

Maristela Castro

**CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA TÉCNICA  
DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: LIMITES E  
POSSIBILIDADES.**

Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de:

**MESTRE EM ENFERMAGEM**

E aprovada sua versão final em 20 de fevereiro de 2014, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

---

Dra. Vânia Marli Schubert Backes  
Coordenadora do Programa

---

Kenya Schmidt Reibnitz  
Presidente

---

Dra. Vânia Marli Schubert  
Backes  
Membro

---

Dra. Marta Lenise de Prado  
Membro

---

Dra. Rosani Ramos  
Membro



Dedico esta dissertação ao meu  
amado esposo Oscar e aos meus  
filhos, Tiago, Patrícia e João  
Victor, razões de meu viver, que,  
durante essa caminhada,  
compreenderam a minha  
ausência, e incentivaram a  
conquistar mais essa etapa de  
minha vida.  
Amo muito vocês!



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a DEUS, por me proporcionar forças a fim de trilhar esse caminho e por colocar pessoas especiais ao meu lado.

A meus Pais, Manoel Castroe Adetes Borges (in memorian), que são as estrelas de minha vida e mesmo em outro plano, tenho certeza que me acompanharam e torceram por essa conquista.

Ao meu amado Oscar Klauberg, companheiro em todas as horas, por fazer dos meus sonhos os nossos sonhos, meu agradecimento eterno.

Aos meu filhos, Tiago Antônio de Mellos, Patrícia de Mellos e João Victor Castro Klauberg por todo amor e compreensão nos momentos de ausência. Vocês são a família que sempre sonhei, meus amores!

A minha comadre, grande amiga Rutes Terres Danczuk, pela ajuda e incentivo, companheirismo, cumplicidade presença em minha vida.

A minha amiga, companheira Jaqueline Ramos pelos momentos de incentivo, por estar sempre ao meu lado, você é muito especial na minha vida.

A minha orientadora Dr<sup>a</sup> Kenya Schmidt Reibnitz pela parceria, carinho, respeito, paciência e oportunidade de ensinamentos ofertados.

Ao Programa de pós-graduação em Enfermagem da UFSC.

Às (aos) professoras da pós graduação em enfermagem da UFSC.

Às professoras Marta Lenise de Prado, Jussara Gue Martini, Vânia Backes, Rosani Ramos membros da banca – pelas contribuições, que enriqueceram esta dissertação. À doutoranda Daniela Lazzari pela contribuição na banca de qualificação.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde EDEN, pela contribuição na construção desta pesquisa.

Às professoras da Escola técnica do SUS – EFOS por aceitarem fazer parte desta pesquisa.

À gerente da Escola de formação em Saúde Leni Granzotto e os colegas de trabalho, pelo apoio e incentivo nessa caminhada.

Aos colegas do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC.

À turma de mestrado 2012, pela convivência e troca de conhecimentos. À Dani do Vale Tafner e a Jaime Alonso C. Morera pelos momentos compartilhados nessa jornada.

A todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para esta pesquisa.



CASTRO, Maristela. Capacitação Pedagógica em uma escola técnica do Sistema Único de Saúde: Limites e Possibilidades. 2014. 75p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão que os docentes de enfermagem da Escola de Formação em Saúde têm sobre capacitação pedagógica e identificar as contribuições dos docentes de enfermagem para fortalecer as capacitações pedagógicas na Escola de Formação em Saúde. O estudo delineou-se como pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo e como referencial teórico pedagógico adotado, Paulo Freire. Esse educador apresenta, em suas obras, o docente em processo de reeducação, uma reeducação lenta e construída no cotidiano do docente, o que nos direciona as capacitações pedagógicas, pois para termos alunos críticos e reflexivos, nossos professores, como educadores necessitam estar preparados. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com doze enfermeiros docentes e a análise efetivou-se de acordo com a proposta apresentada por Mynayo (2010). Os resultados indicaram duas grandes categorias: necessidade de capacitação pedagógica sistematizada, contribuindo para duas subcategorias: da assistência para docência e agora? e apresentação de uma metodologia inovadora. Nessas categorias o foco foi o contato do enfermeiro com a docência, sendo por convite ou por indicação. Com um conhecimento teórico científico da área assistencial e reforçando a necessidade de um preparo para docência. A segunda categoria foi capacitação pedagógica como instrumento de qualificação docente, com as subcategorias: estratégias de ensino aprendizagem, aperfeiçoamento da prática pedagógica e alinhamento teórico metodológico com o projeto da escola. Nessas categorias os resultados apontam para necessidade de capacitação sistematizada para uma instrumentalização dos docentes de enfermagem que reconhecem a sua fragilidade no campo da docência.

**Palavras-chave:** Capacitação Pedagógica. Docente de Enfermagem. Escola Técnica do Sistema Único de Saúde.

CASTRO, Maristela. Education Training in Technical School Health System: limits and possibilities. 2014. 75p. Dissertation (Masters in Nursing) Graduate Program in Nursing, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

## **ABSTRACT**

This research is aimed at analyzing the understanding that nursing professors of the School of Health Education have with regards pedagogical training and identifying the contributions of nursing faculty to strengthen teaching training at that specific school. The study was designed as a qualitative, descriptive and exploratory research and used as a theoretical framework the theory of Paulo Freire. This educator presents on his works the re-education process, which is a slow re-education, built into the daily teacher's routine, this, directs us to the pedagogical training, because in order to have critical and reflective students, our teachers and educators should be prepared. The data collection was conducted through semi-structured interviews with 12 nursing professor, and the data analysis was according to the proposal of Minayo(2010). The results revealed two major categories: the need for systematic teacher training, contributing to the development of two sub-categories: from the clinical assistance to the pedagogical scenario... and now? And the presentation of an innovative methodology. In those categories, the focus was how the nurses started their pedagogical experience, being by invitation or by indication. With a theoretical and scientific knowledge to assistance and reinforcing the need to prepare teaching. The second category was pedagogical training as an instrument of teaching qualification, with the subcategories: teaching-learning strategy, improvement of pedagogical practice and theoretical and methodological alignment among the school project. In this category, the results point to the need for systematic training for nursing teachers who recognize their fragility in the field of teaching.

**Keywords:** Education Training. Nursing Faculty. Technical School Health System.



CASTRO, Maristela. Formación pedagógica en una escuela técnica del Sistema Único de Salud: Límites y Posibilidades. 2014. 75p. Tesis (Maestría en Enfermería) Programa de Posgrado en Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

## **RESUMEN**

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la comprensión que los docentes de Enfermería de la Escuela de Formación en Salud, tienen sobre capacitación pedagógica e identificar las contribuciones de los docentes de enfermería para fortalecer las capacitaciones pedagógicas en dicha escuela. El estudio se delinea como investigación cualitativa de carácter exploratorio descriptivo y como referencial teórico pedagógico se adoptó a Paulo Freire. Este educador presente en sus obras el docente en proceso de reeducación, una reeducación lenta y construida en el cotidiano del docente, lo que nos direcciona para las capacitaciones pedagógicas, pues para tener alumnos críticos y reflexivos, nuestros docentes como educadores deben estar preparados. La recolección de datos fue realizada por medio de entrevistas semi-estructuradas con 12 enfermeros docentes y el análisis se efectuó de acuerdo con la propuesta presentada por Minayo (2010). Los resultados indicaron dos grandes categorías: la necesidad de capacitación pedagógica sistematizada, contribuyendo para la elaboración de dos subcategorías: de la asistencia para la docencia y ahora? y la presentación de una metodología innovadora. En esas categorías el foco principal fue el contacto del enfermero con la docencia, siendo por invitación o por indicación. Con un conocimiento teórico-científico del área asistencial y reforzando la necesidad de un preparo para la docencia. La segunda categoría fue capacitación pedagógica como instrumento de calificación docente, con las subcategorías: estrategia de enseñanza-aprendizaje, perfeccionamiento de la práctica pedagógica y alineamiento teórico metodológico con el proyecto de la escuela. En esta categoría los resultados apuntan para la necesidad de capacitación sistematizada para una instrumentalización de los docentes de Enfermería que reconocen su fragilidad en el campo de la docencia.

**Palabras llave:** Capacitación Pedagógica. Docente de Enfermería. Escuela Técnica del Sistema Único de Salud.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ACS- Agente Comunitário de Saúde

CEE-SC - Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC)

CEDRHUS- Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde.

CIES -Comissão Integração Ensino Serviço

CIR - Comissão Inter Gestores Regionais

DEPS- Departamento de Educação em Saúde

EFOS -Escola de Formação em Saúde

ETSUS -Escola Técnica do Sistema Único de Saúde

GERSA -Gerência Regional de Saúde

MOVA- Movimento de Alfabetização.

PRD/SC - Plano de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina

PROFAE -Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Saúde.

PROFAPS-Programa de Formação de profissionais de Nível Médio para a Saúde.

RETSUS- Rede de Escolas Técnicas do SUS.

SES- Secretaria da Saúde de Santa Catarina

SESI- Serviço Social Da Indústria

SDR - Secretarias de Desenvolvimento Regional

SUS -Sistema Único de Saúde





## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Del 458/12 – macrorregiões de saúde .....	38
Figura 2 – Divisão das categorias .....	55



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1	JUSTIFICATIVA .....	26
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO O TEMA.....</b>	<b>29</b>
2.1	FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL.....	32
2.2	PROPOSTA DAS ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS .....	34
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>41</b>
3.1	PAULO FREIRE, SUA TRAJETÓRIA .....	41
3.2	PRESSUPOSTOS E CONCEITOS QUE SUSTENTAM ESTE ESTUDO APOIADOS EM FREIRE .....	43
3.3	INTEGRAÇÃO DOS PENSAMENTOS DE FREIRE COM A ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE. ....	47
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>51</b>
4.1	O LOCAL DA PESQUISA.....	51
4.2	PARTICIPANTES.....	53
4.3	COLETA E REGISTRO DE DADOS .....	53
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	54
4.5	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	56
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>59</b>
5.1	MANUSCRITO 1 - CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA SISTEMATIZADA: UMA NECESSIDADE DA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE-EFOS/SC.....	61
5.2	MANUSCRITO 2 - CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE. ....	77
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>101</b>
	<b>APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO A GERENTE DA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE .....</b>	<b>103</b>

<b>APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>105</b>
<b>APENDICE C - CONVITE.....</b>	<b>109</b>
<b>APENDICE D - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde (SUS) faz parte da história e da conquista da democracia no Brasil. O SUS completou 25 anos em 2013 e, antes de sua existência, a assistência à saúde, no país, possuía um vínculo estreito com as atividades previdenciárias, gerando uma divisão da população brasileira em dois grupos: previdenciários e não previdenciários. Os previdenciários eram representados pelos contribuintes da previdência, aqueles com carteira de trabalho assinada, que tinham um acesso mais amplo à assistência à saúde e os não previdenciários, que tinham acesso limitado (SOUZA, 2008; DURÃES, 2011).

O SUS consolidou-se ao longo desses anos com muitos desafios. É um projeto em construção e tem muito a avançar. Um dos avanços foi a lei 8080/90, em seu art.6º, capítulo III, em que há uma ordenação de formação de recursos humanos na área da saúde, demonstrando uma necessidade de formação dos trabalhadores do SUS. Baseado nessa afirmação, o Capítulo das Competências e Atribuições Seção IX reforça a necessidade de participação na formação e na execução da política de formação e desenvolvimento de recursos humanos para o SUS (BRASIL,1990).

Lutando por essas conquistas da Lei e buscando qualidade na assistência à saúde ofertada à população brasileira por meio de uma formação de recursos humanos qualificados que é um dos desafios enfrentados pelo SUS.

A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos para o SUS sustenta que “os recursos humanos no setor saúde constituem a base para a viabilização e implantação dos projetos, das ações e serviços de saúde disponíveis para a população” (BRASIL, 2002, p. 10).

Outra conquista, na formação de recursos humanos para o SUS, foi a portaria 1996 de 20 de agosto de 2007, que dispõe sobre as diretrizes para implementação da política nacional de educação permanente em saúde. Em seu artigo 21 capítulo I, relata que o Ministério da Saúde e as Secretarias Estaduais e

Municipais serão responsáveis por: planejar a formação e a educação permanente de trabalhadores em saúde necessários ao SUS no âmbito de gestão. O capítulo III propõe articular junto às instituições de ensino técnico mudanças em seus cursos técnicos de acordo com as necessidades do SUS, reforçando uma educação permanente em serviço, o que podemos direcionar para os docentes das Escolas Técnicas com uma capacitação contínua.

Os docentes da Escola Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS), têm responsabilidade de capacitar/formar profissionais técnicos e auxiliares de enfermagem para atenderem à rede SUS. Dele espera-se a compreensão e o domínio de saberes técnicos e pedagógicos para suprirem essa necessidade da formação em enfermagem. Não basta manter-se atualizado no serviço, acompanhando a evolução científica e tecnológica, existe o requerimento de uma educação permanente, com a possibilidade de ampliação das estratégias de ensino-aprendizagem encontradas nas capacitações pedagógicas, consideradas instrumentalização para os docentes.

Sabemos da necessidade de capacitar docentes para formar os trabalhadores de enfermagem, que são uma das bases do SUS, para isso precisamos fortalecer o processo de formação. Por isso, reforço a necessidade de capacitação pedagógica para os docentes, que precisam estar instrumentalizados para assumir a docência.

Consideramos de primordial importância as capacitações pedagógicas dos enfermeiros para docência, pois serão mediadores comprometidos com a formação dos profissionais de enfermagem para atendimento dos princípios do SUS. Para esses enfermeiros professores realizarem as capacitações pedagógicas, muitos serão os desafios, entre eles está o de compreender a importância das capacitações no processo de formação e a disponibilidade de horários para capacitar-se, sendo que a maioria dos enfermeiros têm sobrecarga de horário e acúmulo de atividades, ficando a docência como vínculo secundário (LIMA; APPOLINARI, 2011).

No Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação em Saúde (2013) as capacitações pedagógicas têm como

objetivo proporcionar um melhor preparo para os enfermeiros assumirem a docência. As capacitações são realizadas sempre no início de cada curso. Têm um objetivo informativo, apresentando os formulários a serem preenchidos, à escola, à metodologia e aos dados da prestadora de serviço, que ganhou a licitação.

Em 1996, a Universidade Federal de Santa Catarina contribuiu para consolidação do ensino médio em Santa Catarina, com o projeto auxiliar de enfermagem, promovido pelo Departamento de Enfermagem e de Saúde Pública, realizado em parcerias com os órgãos de classe da categoria, instituições de saúde, pública e privadas e instituições de ensino (GELBECK; REIBNITZ; PRADO, 1997). Seu objetivo maior era profissionalizar os atendentes de enfermagem do Estado e, para tanto, foram realizadas várias atividades de capacitação pedagógica com os enfermeiros, culminando uma especialização em metodologia para o ensino em 2002.

O Projeto de profissionalização de Trabalhadores na Área de Enfermagem (PROFAE) do Ministério da Saúde foi um forte aliado na educação de nível médio, vindo ao encontro das propostas do Sistema Único de Saúde e das escolas técnicas que reforçaram a necessidade para capacitação dos enfermeiros formadores desses projetos. O PROFAE proporcionou um avanço para educação profissional com orientação para formação de técnicos de enfermagem a fim de atender às demandas locais de formação técnica dos trabalhadores, que estavam atuando nos serviços de saúde sem a devida qualificação. Outro objetivo do projeto era a especialização para os enfermeiros, na área de formação pedagógica em educação profissional em enfermagem. O projeto superou todas as suas metas, dentre elas a formação de 13.161 enfermeiros especialistas entre 2000 e 2007 (BRASIL, 2006).

Posteriormente, a partir da experiência do PROFAE em 2009 foi criado o Programa de Formação para Profissionais de Nível Médio para Saúde (PROFAPS). Esse programa abarca mais cursos técnicos considerados estratégicos para qualificação do Sistema Único de Saúde, principalmente, dos locais onde havia escassez de força de trabalho especializado, ampliando a

formação em áreas estratégicas para garantir a qualidade do Sistema Único de Saúde. Atualmente, o projeto vigente nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde é o PROFAPS (BRASIL, 2006).

Com a chegada do PROFAPS aumentou a demanda de novos profissionais para atuarem como docentes na formação dos técnicos e auxiliares de enfermagem. Busca-se selecionar um profissional que fosse mediador da aprendizagem, que proponha as melhores ferramentas de ensino, para que o estudante possa apropriar-se e construir conhecimentos.

Porém, muitos profissionais são selecionados ou indicados para docência sem estarem preparados. Ingressam somente com o conhecimento técnico sem cursos de capacitação pedagógica (MADEIRA, 2010; OROSCO, 2008). Outros são iniciantes na profissão e apresentam incertezas e inseguranças comuns a todos que estão no período inicial da profissão (FRANCO, 2007).

Contudo, é importante destacar que:

“O pedagógico refere-se a finalidades das ações educativas, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizadas e metodológicas da ação educativa.” (LIBANEO, 1998, p.22).

Com esse entendimento que, para ensinar Enfermagem, não basta ser um bom enfermeiro, é preciso que o enfermeiro, além dos conhecimentos técnicos, tenha um preparo pedagógico a fim de questionar frequentemente, que conteúdos são necessários para a formação desse profissional, pois segundo Sacristan (2007, p.379) “a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica.

Nesse contexto, Reibnitz e Prado (2006), reforçam que a capacitação pedagógica precisa instrumentalizar os profissionais, envolvidos com a educação profissional em enfermagem, estimulando-os ao compromisso ético-político com a preparação para o exercício da profissão, aproximando os dois mundos, do trabalho e da escola, promovendo no aluno maior autonomia.



Nessa evolução, além de aumentar os saberes técnico-científicos, possibilita transformar sua identidade, sua relação com o saber, promovendo com a aprendizagem a construção de trabalhadores reflexivos e criativos.

Ou seja, os enfermeiros para serem docentes necessitam de um preparo, uma capacitação, pois ninguém consegue ensinar o que não sabe (REIBNITZ, 2006).

A capacitação pedagógica é tão importante quanto à qualificação obtida em mestrados e doutorados, pois ela prepara para docência, exigindo conhecimentos e habilidades para a arte de ensinar, para saber refletir, questionar, criar e formar pessoas. O enfermeiro também precisa compreender a importância e a necessidade das capacitações pedagógicas no seu processo de formação (OLIVEIRA, 2011).

Compreendendo e estando ciente da necessidade de buscar uma capacitação pedagógica para superar os desafios da complexidade do cotidiano na docência com flexibilidade e criatividade, o enfermeiro necessita de um preparo maior com o objetivo de assumir a função de docente. Para superar os desafios da docência, o enfermeiro não pode ser apenas um transmissor de suas experiências, vivências, mas ser um construtor de conhecimentos.

Dessa forma, uma capacitação pedagógica precisa contemplar os aspectos teóricos que permeiam o processo de formação como um todo, articulando-se com os princípios filosóficos adotados pelo curso, as diretrizes para a ação educativa, os elementos do processo didático e tecnologias que favoreçam a implantação do projeto político pedagógico. Vai além dos modos e maneiras de ensinar, ela precisa compreender a problemática educativa na sua totalidade e historicidade sendo, também, influenciada pela realidade institucional (LOBO 2007).

O enfermeiro precisa estar consciente da importância de seu papel, valorizando a prática docente, como determinante para formação profissional de qualidade. Para tanto, necessita de uma formação pedagógica contínua, permanente que o mobilize para a docência e o conscientize da importância de seu papel, assumindo responsabilidade na educação como formador (ITO et al., 2006). Tem a ver com a formação de

profissionais/docentes capazes de evoluir, de aprender com a experiência, refletindo sobre o que já fizeram, o que fazem e sobre o resultado dessas ações.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha da temática expressa que toda a proposta do estudo tem como intuito responder às inquietações do pesquisador acerca de fatos pouco explorados. Essa proposta teve um olhar direcionado para as capacitações pedagógicas, realizadas para os docentes pela Escola de Formação em Saúde de Santa Catarina.

Acredito que para produzir mudanças é fundamental que sejamos capazes de refletir e dialogar com as nossas práticas diárias. Há desafios a serem superados no conhecimento da realidade dessas escolas, como os relacionados à capacitação pedagógica dos docentes, que precisam ser analisadas, ganhando com isso os alunos e a população, que será beneficiada com a qualidade do serviço.

Devido ao aumento do número de cursos técnicos de enfermagem e pós- técnicos, implantados nos últimos doze anos, a maioria, em razão do PROFAPS, consequentemente aumentou o número de enfermeiros provenientes da assistência direta, direcionados à docência, que necessitam de formação pedagógica permanente, pois em sua maioria são formados em cursos de graduação em enfermagem bacharelado, cuja formação inicial não está voltada para o exercício da docência e, sim, para o conhecimento técnico da sua atuação profissional. (SILVEIRA; CORRÊA, 2005). Frente a isso, os enfermeiros enfrentam obstáculos como a falta de conhecimento didático e pedagógico.

Outro fator, que me levou à escolha dessa temática, foi a minha trajetória profissional. Fui acometida por uma doença ocupacional (alergia a proteína do látex), desenvolvida ao longo dos anos de trabalho na assistência hospitalar, tornando impossível a permanência no ambiente hospitalar impossibilitando-me de permanecer na assistência. Com o escopo de evitar uma aposentadoria precoce, em consenso com

a equipe responsável com a saúde do trabalhador da Secretaria Estadual da Saúde de Santa Catarina (SES), fui remanejada para Escola de Formação em Saúde (EFOS), inserida de uma forma repentina, em uma área pedagógica desconhecida para mim, porque a experiência teórico-prática de formação acadêmica foi voltada à assistência hospitalar. No decorrer de minha vida profissional, sempre trabalhei com doenças crônico-degenerativas e, repentinamente, vi-me inserida no contexto educacional. Lidar com essa nova realidade profissional e tentar modificar o foco “assistência” para a “formação” foi muito desafiador.

Na atual função de Coordenadora Técnica, busco compreender como esses docentes percebem a necessidade de capacitações pedagógicas. Fazendo uma reflexão de momentos vivenciados; por ter percorrido um caminho similar, saindo da assistência para docência e de uma metodologia tradicional para um ativa, problematizadora.

Busco resgatar momentos históricos já vivenciados pelos docentes, quando as capacitações eram frequentes e sistematizadas. Ao longo dos anos, foram-se perdendo, devido às dificuldades financeiras, como valores das diárias, dificuldades para conseguir motorista e carro, pagamentos de palestrantes, espaços físicos e disponibilidades de horário dos docentes, dentre outros. Atualmente, nossas capacitações são no início de cada curso e mais informativas que formativas. Nossos docentes têm vínculo temporário e a maioria são enfermeiros de nossas unidades hospitalares, ocasionando dupla jornada de trabalho.

A partir dessa vivência surgiram os primeiros questionamentos relacionados ao processo de formação dos profissionais de saúde, tais como: como construir conhecimento sem um preparo, uma formação pedagógica? Como passar, de um dia para o outro, da assistência para a docência? Como continuar na docência sem uma capacitação permanente? Motivada a preencher as lacunas no meu conhecimento fui em busca de respostas para essas indagações, pesquisando nas bases de dados Bireme, Google Acadêmico e Scielo. Detectei que os estudos apontam para uma área ainda pouco

desenvolvida; pois está mais direcionada à formação docente para o ensino superior. Nessa abordagem, surgiu a iluminação para essa pesquisa. Acredito que a pesquisa é de grande valia para abrir múltiplos horizontes à formação pedagógica dos docentes de enfermagem nas escolas técnicas do SUS.

A partir das inquietações apresentadas, apresento as questões de pesquisa desse estudo:

Como os docentes de enfermagem da Escola Formação em Saúde percebem a necessidade de capacitação pedagógica?

Que estratégias esses docentes de enfermagem da Escola de Formação em Saúde apontam para fortalecer as capacitações pedagógicas?

Diante das perguntas inquietantes, formulou-se os seguintes objetivos:

Analisar a compreensão que os docentes de enfermagem da Escola de Formação em saúde têm sobre a necessidade de capacitação pedagógica.

Identificar as contribuições dos docentes de enfermagem para fortalecer as capacitações pedagógicas nas escolas de formação em saúde.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

*Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.*

*Paulo Freire*

A formação acadêmica para o enfermeiro oferecida pelas universidades em sua maioria capacita-o para atuar em áreas específicas, na maioria da vezes, direcionando sua formação para uma visão assistencial. Nos currículos atuais dos cursos de graduação em enfermagem, em sua maioria, pouco se observa preocupação com a formação pedagógica do enfermeiro. Essa área ainda está em desenvolvimento, contudo a docência para o nível médio vem crescendo nos últimos anos, fato esse que se dá pelo aumento do número de escolas de nível técnico, em que os enfermeiros recém-formados e com experiências assistenciais estão ingressando na docência (FERREIRA, 2008).

Nesse contexto de exigências no campo da educação, a formação pedagógica deve apresentar características inovadoras no cotidiano de suas ações, e o que se observa é que, somente, em algumas universidades, a licenciatura em enfermagem é oferecida como uma formação complementar à graduação, sendo ainda opcional (FERREIRA, 2008), isso reflete nos docentes que vêm de uma graduação com formação somente em bacharelado.

Freidlander (2006), ao realizar uma pesquisa com alunos mostra que os professores, com maior tempo na docência, são apontados como melhores didaticamente do que os professores que têm maior tempo na experiência profissional, e os que possuem título de mestre, ou seja, receberam alguma preparação para docência predominam como professor de sucesso. Essa pesquisa faz-nos refletir, porque nas escolas técnicas do SUS os docentes têm, em sua maioria, maior tempo na atividade profissional do que na docência. É o que aponta um estudo com enfermeiros docentes de uma escola de nível técnico, em que foi identificado que 80% dos docentes entrevistados não possuíam preparo para docência, relatando

que a graduação foi insuficiente no preparo do enfermeiro para exercer a atividade de docente, devido a sua formação direcionada a parte técnica e assistencial. Acreditam que a formação pedagógica facilitaria no desempenho das suas atividades como docente (FERREIRA,2008).

Segundo Alarcão (1996, p. 15). "[...] apesar do esforço da formação inicial, a verdade é que os futuros professores educadores saem despreparados para se confrontarem com a realidade e, sobretudo, resolver os problemas que as suas práticas impõem-lhes no dia a dia".

Uma pesquisa com docentes de uma Universidade do Piauí resultou na observação de que os docentes têm consciência da necessidade de formação pedagógica e de mudanças em suas práticas pedagógicas, devido à complexidade do trabalho como docente. E, para superar os obstáculos didáticos, uns foram buscar cursos de pós- graduação específicos para docência e outros, cursos direcionado para docência no ensino médio, porque foi a única oportunidade que surgiu. Assim, com esses cursos puderam adquirir competências básicas para o exercício da docência e articular enfermagem e educação (RODRIGUES,2008).

Buscando novas possibilidades de se preparar para a docência, os enfermeiros iniciam um processo de reflexão sobre sua prática pedagógica, e almejam transformações em sua prática e em todo o processo de transformação dos novos profissionais de enfermagem. Essa reflexão foi essencial devido à complexidade da prática profissional e da função de ensinar. Segundo Freire (1976), muda-se uma prática por meio de uma reflexão sobre a mesma, resultando numa possível ação mais eficiente.

Nesta transformação de sua prática, na qual o cenário de mudanças propicia uma formação de alunos críticos e reflexivos, requer docentes capacitados com o mesmo direcionamento reflexivos e críticos, considerando o docente como um pesquisador de sua própria prática. Nesse contexto, o papel da escola é fundamental na capacitação continuada dos docentes (RODRIGUES, 2008).

Apesar do crescimento do número de docentes de enfermagem e de escolas técnicas de enfermagem, há uma insatisfação por parte dos técnicos, auxiliares e docentes de enfermagem em relação à inadequação didático-pedagógica (COSTA et al, 2004).

As ETSUS têm sido impulsionadas, principalmente, pelo PROFAPS e pelo crescimento do número de serviços de saúde, que estão sendo ampliados. Com esse crescimento, aumentou o número de docentes, que atuam na ETSUS. Outra dificuldade presente nas escolas técnicas do SUS é que as mesmas trabalham com um mínimo de profissionais de saúde, atuando como docente o que, na visão de Pereira (2006), constitui um problema, pois se torna difícil comprometer o docente com um projeto pedagógico quando o mesmo não tem vínculo fixo com a instituição. Segundo a autora, o “vínculo precário dos profissionais atuantes na docência não é o melhor processo ensino-aprendizagem” (p. 53).

Quando o homem perde a capacidade de analisar e vai sendo submetido a prescrições alheias, que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque são oriundas de comandos externos, esse homem acomoda-se e ajusta-se. Ele não se integra, não é considerado “sujeito” (FREIRE, 1983). Nesse contexto, o papel da escola e do docente é de articular e construir o conhecimento, além disso, os docentes devem proporcionar ao aluno o contato com os conhecimentos científicos associados à ética, à responsabilidade e ao comprometimento com o processo de formação. O professor tem responsabilidade pela construção desses conteúdos com os alunos a partir do espaço do trabalho.

O trabalho como espaço pedagógico requer que o enfermeiro docente reconheça o espaço de trabalho como um celeiro de oportunidade de aprendizagem e crie, a partir dele, as estratégias, que promovam a aprendizagem, pois as situações de aprendizagem são a própria realidade com que defrontam os trabalhadores, agora, alunos, no cotidiano de seu trabalho. (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Para isso o mesmo deve ter o preparo pedagógico contínuo com domínio dos conteúdos fundamentais promovidos

pela instituição formadora, ressaltando o ensino prático-reflexivo como possibilidade de conexão entre a educação e o trabalho, em que a prática e a atitude investigativa passam a ser condição para a sua realização (SCHÖN, 2001).

Nesse contexto, emerge o ensino prático-reflexivo como possibilidade de conexão entre os dois mundos (da educação e do trabalho), onde a prática e a atitude investigativa passam a ser condição para a sua realização (SCHÖN, 2001).

## 2.1 FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL

*Se a educação sozinha não pode transformar  
a sociedade, tampouco sem ela a sociedade  
muda.  
Paulo Freire*

No Brasil a educação técnica teve origem em 1809, sendo direcionadas as classes menos favorecidas, aqueles que faziam os serviços manuais, assumindo um caráter mecanicista e assistencialista. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e a reforma Francisco Campos, que estruturou o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental com 05 anos e o complementar de 02 anos, posteriormente, denominado colegial e ginasial (LIMA, 2011).

A constituição de 1937 dava ênfase ao ensino técnico, porém novamente direcionado às classes com menor poder aquisitivo. Somente com a lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional o ensino profissional teve um novo olhar. Embora se mantivesse a separação ensino secundário e ensino técnico, todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes para fins de estudo em níveis subsequentes (LIMA, 2011).

A Lei n. 5692, de 1971, fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de primeiro e segundo graus que instituiu a profissionalização universal e compulsória em nível de segundo grau, porém não houve preocupação com a carga horária destinada à formação de bases. Os efeitos foram desastrosos,



ocasionando críticas e dificuldades para o processo de formação (BRASIL,1971).

Para resolver essas dificuldades, a lei 5692 foi alterada e substituída pela lei 7044 de 1982, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau e deu um novo direcionamento à educação profissional: passou a requerer além do domínio operacional, a compreensão do processo produtivo, a apreensão do saber tecnológico, a valorização do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL,1971).

Com relação à enfermagem, a educação técnica iniciou em 1966, quando foi criado o primeiro curso na Escola Ana Neri, sendo regulamentado para o exercício profissional em 1986, com a Lei nº7.498/86, regulamentada pelo Decreto Lei nº 94.406/87 (BRASIL, 2006).

Em1996, a LDB, no capítulo dedicado à educação profissional, trouxe repercussões importantes para a estrutura dos cursos profissionalizantes de enfermagem, uma dessas repercussões foi separação da formação na educação profissional da formação do ensino médio (BRASIL, 2006), que apesar de inúmeras discussões sobre a separação da formação geral com a formação para o trabalho, o Decreto nº 2208/97 possibilitou aos cursos profissionalizantes independência para organização, oportunizando uma maneira “flexível” para serem oferecidos, podendo ser em módulos complementares ou sequenciais (BRASIL,2006).

Dessa forma, a enfermagem passou a organizar seus cursos tendo a formação de auxiliar de enfermagem como primeira etapa de formação, podendo ter continuidade para uma segunda etapa, a formação técnica (BRASIL,1997).

Essas mudanças trouxeram, também, em seu bojo, outras possibilidades pedagógicas, alunos construtores de novos saberes e uma nova concepção de trabalho docente na formação de indivíduos com tomada de consciência crítica, criativa e reflexiva, protagonistas de sua história (SORDI,1998).

Em 2004, foi instituído um novo decreto que passou a regulamentar a Educação Profissional – Decreto nº 5.154/2004. Essa resolução traz a possibilidade de integrar o ensino médio

com a educação profissional, minimizar a problemática surgida com o decreto nº 2208, mas seu pano de fundo ainda não mudou, é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, cujo horizonte é o mercado de trabalho e não o ensino.

## 2.2 PROPOSTA DAS ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a  
si mesmo, os homens se educam entre si,  
mediatizados pelo mundo.  
Paulo Freire*

O SUS, na década de 80, criou uma Rede de Escolas Técnicas de Saúde (RETSUS), uma rede governamental criada pelo Ministério da Saúde e pelo Conselho Nacional de Secretários de Saúde e pelo Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde, para facilitar, acompanhando um processo de redemocratização da sociedade brasileira, surgindo como alternativa para resolver os problemas de qualificação da força de trabalho nos serviços de saúde (RETSUS, 2013).

A RETSUS é composta por 36 escolas técnicas distribuídas em todos os Estados do Brasil, sendo 33 escolas vinculadas à rede estadual, 02 Municipal e 01 Federal. São instituições públicas criadas para atender a demandas locais de formação técnica dos trabalhadores que já atuam nos serviços de saúde, acompanhando o processo de municipalização do SUS no Brasil (RETSUS, 2013).

Atualmente, as ETSUS estão envolvidas no PROFAPS, no Agente Comunitário de Saúde e na participação internacional na formação de trabalhadores do sistema de saúde público do Haiti, após terremoto de 2010 (RETSUS, 2010).

Essas escolas foram criadas para exercer um papel estratégico de mudanças na profissionalização dos trabalhadores de nível médio, que atuavam no sistema de saúde sem qualificação específica para o setor, pois até a década de 1980, as iniciativas em favor da profissionalização do nível médio da saúde eram vistas como um treinamento de mão de obra, atos

mecanicistas. As escolas técnicas do SUS surgem com novos parâmetros, os alunos são estudantes trabalhadores e com nível de escolaridade variados. Uma escola em que o aluno possa participar dela e buscar seu aperfeiçoamento e capacitação em seu horário de trabalho (EFOS, 2011).

No início, as escolas técnicas enfrentaram muitos desafios, porém, à medida que evoluíram, ganharam credibilidade, contudo outros desafios surgiram. Dentre eles destaca-se o quadro mínimo de profissionais de saúde, atuando como docentes, pois a maioria são profissionais com contratos temporários, provocando um sério problema, pois é difícil o comprometimento com um projeto pedagógico pela precariedade do contrato de trabalho (PEREIRA, 2006; FREIDLANDER, 2006).

Outro problema a ser enfrentado nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde é o valor baixo da hora-aula, acarretando em salários baixos. Levando o docente à procura de mais um vínculo de trabalho. Freidlander (2006), em sua pesquisa constatou que, os professores com vínculo temporário são os menos preparados para docência.

Para facilitar a articulação entre as escolas e fortalecer a educação profissional em saúde, buscou-se romper com o modelo tradicional dos treinamentos em serviço voltados, apenas, para a execução de tarefas específicas, ou de repasse de informações, sem considerar a inserção e contexto em que eram desenvolvidas as práticas reais desses alunos-trabalhadores (PORTO 2003).

Na região Sul, temos 04 escolas, 1 Rio Grande do Sul, 1 Paraná e 02 em Santa Catarina, atuam na educação profissional e na formação inicial técnica e/ou especialização pós- técnica. Além disso, mantém a educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ambas adotam os princípios e segue as diretrizes do SUS como processo norteador da prática formativa (RETSUS, 2013).

No Estado de Santa Catarina as duas escolas do Sistema Único de Saúde são: a Escola Técnica de Saúde de Blumenau que foi criada em novembro de 1956 como Escola de Auxiliar de Enfermagem de Santa Catarina e, atualmente, está vinculada à Secretaria Municipal de Saúde (RETSUS, 2013); e à Escola de

Formação em Saúde (EFOS), criada em nove de julho de 1993 no município de São José, objeto desse estudo.

A Escola de Formação em Saúde (EFOS) foi criada com a lei complementar nº 91/93, através do Ato n.873/93, publicado no Diário Oficial do Estado em 07/10/93, que institui o Centro de Desenvolvimento de recursos Humanos em Saúde (CEDRHUS), alterando a estrutura organizacional da Secretaria do Estado da Saúde. Em fevereiro de 2005, o CEDRHUS, passou a ser denominada Escola de Formação em Saúde de Santa Catarina–EFOS; atualmente está vinculada à Diretoria de Educação Permanente (DEPS), da Secretaria de Saúde do Estado de Santa Catarina (RETSUS, 2013).

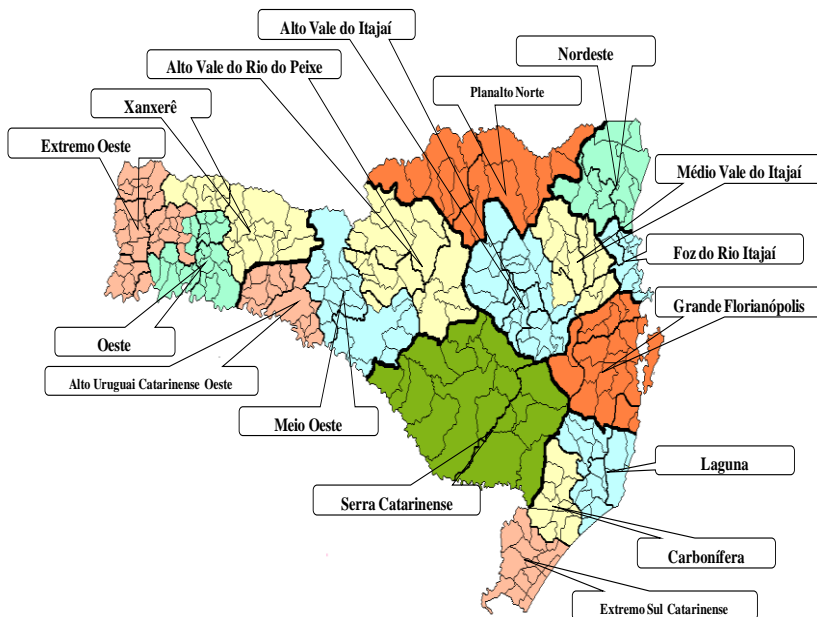
Sua proposta é desenvolver cursos reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação, destinados ao profissional com escolaridade de ensino fundamental e médio, a serem realizados, basicamente, em serviço. A escola oportunizou a formação e qualificação de aproximadamente 20 mil alunos, a grande maioria está inserida como servidor do SUS. Sua missão é formar e qualificar profissionais em nível técnico para o setor Saúde e executar a capacitação de recursos humanos para atuarem nos serviços, atendendo às necessidades do SUS (EFOS, 2011). Tem como visão tornar-se um centro de referência em educação permanente de profissionais técnico na área da saúde no Estado de Santa Catarina, capaz de formá-los e qualificá-los a partir de competências, habilidades e atitudes específicas e interdisciplinares no seu campo de atuação (EFOS, 2011).

A EFOS foi responsável pela formatura de mais de 5mil alunos somente com o projeto PROF AE. De 2009 a 2013 a EFOS formou mais de 800 alunos, sendo mais de 400 em formação técnica e pós-técnica em enfermagem em todo o Estado de Santa Catarina (EFOS 2013).

A EFOS tem cursos descentralizados em todo Estado de Santa Catarina, esta descentralização acontece através das parcerias com as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDR), Gerência Regional de Saúde (GERSA), Comissão Inter Gestores Regionais (CIR), Comissão Integração Ensino Serviço (CIES) e instituições públicas e privadas. Todas as regiões que

pretendem realizar cursos, deverá seguir os tramites legais exigidos pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) para autorização da descentralização. A EFOS tem sobre sua responsabilidade 13 das 16 Macrorregiões de Saúde de Santa Catarina (EFOS, 2013).

Figura 1 – Del 458/12 – macrorregiões de saúde



Fonte: Deliberação 348/CIB/12:desenho territorial das 16 Regiões de Saúde de Santa Catarina, de acordo com o Decreto 7.508, de 28 de junho de 2011.Revisto pela Del.457/CIB/2012.

O Projeto Político Pedagógico da EFOS tem como referência a metodologia da problematização, buscando contribuir nas questões relacionadas ao processo ensino aprendizagem. Essa metodologia tem como objetivo estimular o aluno a fazer parte da construção de seu aprendizado, sua história, sendo um agente transformador social, desenvolvendo a sua capacidade de observar a realidade imediata ou circulante, detectar os recursos disponíveis e encontrar formas de organização do trabalho e da ação coletiva (BORDENAVE, 2004).

AEFOS e a maioria das ETSUS utilizam a metodologia da problematização em suas capacitações pedagógicas (BORGES

et al, 2012). Tiveram ênfase com o projeto PROFAE, que qualificou muitos profissionais formadores, promovendo curso de formação pedagógica em educação em nível de especialização, para enfermeiros, que atuavam como docente em educação =profissional. Especializaram 13.000 enfermeiros docentes em todo o Brasil. Com o PROFAPS a proposta é de oferecer para outros 20 mil docentes a pós-graduação com duração de 540 horas, em forma de Educação a distância, devido aos limites impostos pelas condições de trabalho desses profissionais: múltiplos vínculos, falta de tempo e possibilidade para frequentar as aulas convencionais nas escolas (RETSUS, 2006). As formações pedagógicas presenciais, segundo a portaria nº3.189, de 18 dezembro de 2009, que dispõe sobre as diretrizes para implantação do PROFAPS: relata que as capacitações devem ter 88horas, sendo o módulo inicial de 40horas, realizados antes do curso deverá apresentar, objetivamente, temas abordados, estratégias e metodologias utilizadas e estratégias de avaliação.

O PROFAPS é um exemplo de que o Ministério da Saúde tem investido, amplamente, na consolidação e expansão das RETSUS, devido as suas especificidades e de ser alternativa para a oferta da educação profissional para o SUS (RAMOS, 2009).

Atualmente, a EFOS atua com um quadro de dez servidores efetivos e sete terceirizados. Atendem à demanda de cursos local na sede São José e acompanham, supervisionam os cursos descentralizados nos duzentos e quarenta e dois municípios de sua abrangência. Na equipe técnica pedagógica, são três servidoras, sendo duas enfermeiras e uma pedagoga. Essa equipe é a responsável pela organização e execução das capacitações, que ocorrem, geralmente, no início de cada curso. Essas capacitações são realizadas em cada região, são receptivas e informativas para os docentes que irão atuar nos cursos.





### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

*Saber que ensinar não é transferir  
conhecimento, mas criar as possibilidades  
para a sua produção ou a sua construção.*  
Paulo Freire

Neste estudo, o referencial teórico pedagógico adotado está representado pelo educador Paulo Freire. Esse educador apresenta, em suas obras, a preocupação com a educação, com um aluno protagonista, construtor de seu conhecimento, desenvolvendo capacidades crítica e reflexiva no seu processo de aprendizagem. Para a transformação, o docente necessita de reeducação. Paulo Freire entende que a educação é lenta e construída no cotidiano do docente, o que nos direciona as capacitações pedagógicas, pois para termos alunos críticos e reflexivos, nossos docentes, como educadores necessitam estar preparados.

Na concepção de **educação**, esse autor afirma que não existe a educação, mas educações, maneiras diferentes do que somos para o que queremos ser. Ele define dois modelos de educação: a bancária, que torna as pessoas menos humanas, dominadas e oprimidas, que é formulada e implementada pelos que têm projeto de dominação de outrem, e a **libertadora**, que faz com que as pessoas sejam mais conscientes, livres e humanas. **Educação Problematicadora**, na concepção de Freire desafia a procurar a emergência das consciências, para que aconteça a inserção crítica do sujeito. Em razão disso, a função do educador é problematizar os conteúdos que mediatiza. Por isso Freire afirma que o educador/docente necessita de saberes específicos para a função.

#### 3.1 PAULO FREIRE, SUA TRAJETÓRIA

Segundo Gadotti (1996), Paulo Reglus Neves Freire, estudioso, filósofo, um dos grandes educadores brasileiros, nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. De

família humilde, foi alfabetizado pelos pais por meio do diálogo, Joaquim Temistocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, quando entrou na escolinha aos 6 anos já estava alfabetizado. Sempre enfocando o diálogo que procurou praticar com sua família, todas as pessoas que o conheciam e tinham contato e com o mundo. Em 1931, a família mudou-se para Jaboatão, em busca de sobrevivência. Lá Freire perdeu o pai e experienciou o que é fome, fazendo-o compreender o viver nessa situação de outras pessoas e isso fez refletir o mundo, apesar de pouca idade, 10 anos. Em Jaboatão, concluiu a escola primária, em seguida fez o primeiro ginásio, no colégio 14 de julho, e, no educandário, completou os estudos secundários.

Em sua adolescência começou a desenvolver o interesse pela língua portuguesa. Aos, 22 anos de idade ingressa na Faculdade do Recife para cursar direito. Quatro anos após, em 1947, foi contratado para dirigir o departamento de Educação e Cultura do SESI, onde iniciou seu contato com a alfabetização de adultos. Coordenou o Programa Nacional de Alfabetização em 1964. Com o golpe militar, seu método de ensino foi considerado ameaça à ordem pelos militares. Foi para Bolívia e trabalhou no Chile para organização das Nações Unidas por cinco anos, onde continuou produzindo conteúdos para educação. Publicou no Brasil seu primeiro livro, Educação como Prática da Liberdade. Sua principal obra, Pedagogia do Oprimido (1969), em que detalhou seu método de alfabetização, defendia o diálogo não só como método, mas como modo de ser democrático na construção do conhecimento (GADOTTI, 1996).

Retornou ao Brasil em 1979, após a lei da Anistia. Foi secretário municipal da educação em São Paulo de 1989 a 1991, onde criou o Movimento de Alfabetização (MOVA).

Em 1986, o falecimento de sua esposa Elza, passou um tempo solitário. Casou-se com Ana Maria em 1988, com que pode iniciar nova etapa de sua vida, inclusive aceitando novos desafios como homem público.

Em 1991, foi criado o Instituto Paulo Freire, para estender e elaborar as ideias de Paulo Freire.

A maior preocupação de Freire era proporcionar à população, principalmente, ao mais pobre, a possibilidade de

resgatar a cidadania, ser crítica e buscar melhores condições de vida. Disseminou suas ideias pelo mundo, com suas obras, palestras e conferências, em que abordava educação social, necessidade de se estimular o povo a participar de seu processo de emersão da vida pública engajando-o no todo social.

Em 2 de maio de 1997, o Brasil perde um grande filósofo da educação, Paulo Freire, que foi a óbito por parada cardiorrespiratória.

### 3.2 PRESSUPOSTOS E CONCEITOS QUE SUSTENTAM ESTE ESTUDO APOIADOS EM FREIRE

Os pressupostos são afirmações que explicitam crenças e princípios considerados verdadeiros. Com base no raciocínio lógico, são suposições prévias que antecedem uma ideia. “Os pressupostos dão sustentação ao problema da pesquisa e aos métodos de obtenção e análise de informações” (TRENTINI; PAIM, 2004, p. 52).

Os pressupostos, considerados nesse projeto de dissertação, são baseados em crenças e valores que acredito serem construídos ao longo da minha trajetória profissional e pessoal e fundamentados nos referenciais teóricos e metodológicos, adotados para a pesquisa, os quais apresentamos a seguir:

- AEFOS, um ambiente de formação, onde os alunos são trabalhadores inseridos nas unidades básicas ou hospitalares do SUS. Os docentes são a maioria enfermeiros assistenciais da rede hospitalar sem preparo para docência, o que possibilita uma visão mais tecnicista no processo de formação.

- A educação profissional oferecida pelas escolas técnicas do SUS tem responsabilidade de preparar trabalhadores para prestarem serviços mais qualificados aos usuários do sistema de saúde, o que demonstra papel na formação para o SUS.

- O docente de enfermagem necessita de capacitação permanente, para integrar seus conhecimentos práticos aos

pedagógicos, proporcionando uma formação mais qualificada ao auxiliar e técnico de enfermagem.

## MARCO CONCEITUAL

O marco conceitual direciona a procura das questões sobre o fenômeno e sugere soluções para os problemas da prática (FAWCETT, 1995).

Para melhor compreensão e construção do marco conceitual, é importante conhecer o significado de “conceito”. Na concepção de Trentini e Paim (2004) os conceitos são representações mentais de determinada realidade e construídos sobre a percepção e experiência vivenciada do indivíduo sobre essa realidade. Os conceitos podem modificar-se, desaparecer e instigar a construção de novos conceitos.

Assim, os conceitos centrais que integram esse marco conceitual e que formam a linha norteadora desse estudo são:

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para Reibntz e Prado (2006), a educação é entendida como um exercício de reflexão da realidade, na qual se fundamenta em conhecimentos adquiridos ao longo de suas experiências/vivências nos diferentes contextos, trabalho, escola. A educação se constrói com o mundo em que se sonha e deseja construir.

Em um dos seus últimos trabalhos, Pedagogia da Indignação, Freire, refere ao papel da educação frente ao avanço da tecnologia moderna, ressaltando:

[...] a formação técnico – científica de que precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica[...] A compreensão crítica da tecnologia é a que vê nela uma intervenção crescentemente

sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a um crivo político e ético (FREIRE, 2005, p.101-102).

A educação profissional não mais se refere a processos de educação em que se visa ao conhecimento tecnicista, voltado para habilidades, destrezas e para o desempenho de ocupações, profissões e ofícios, em diferentes níveis de atuação, relativos à produção de bens e serviços em uma sociedade. Ela está voltada para construção do conhecimento crítico, criativo, reflexivo, em que o sujeito/aluno é o protagonista do seu conhecimento, politicamente ativo e transformador, inserido em uma sociedade.

A educação profissional é um processo multifacetado, permanente e contínuo que propicia ao aluno trabalhador o seu desenvolver como sujeito e cidadão ético, que, além de base técnico- científica de uma profissão tem a sua história, origem, cultura; um aluno como sujeito construtor de cidadania e de seus conhecimentos.

## DOCENTE DE ENFERMAGEM

Para Freire, a docência constrói-se, pois a condição de tornar-se docente estabelece-se em um processo, não apenas a partir de uma habilitação legal, envolve a consciência de sua condição em ação.

Freire, reforça que os professores, além de um crescimento educacional, necessitam resgatar algumas qualidades que não deveriam ter sido perdidas, ao longo da vida profissional:

O professor torna-se exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a

incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente (FREIRE, 1987, p.18).

O Docente é um articulador na construção do saber aprender a aprender, um construtor em parceria com o aluno na busca de novos saberes, saberes transformadores de uma realidade.

O docente de enfermagem utiliza seu processo de ensino aprendizagem em todas as suas ações de cuidados, porém a docência tem suas especificidades.

Reibnitz e Prado ressaltam que “Ser professor requer mais do que ser bom profissional. Para ser bom professor requer competências específicas, que vão além das competências requeridas para um bom enfermeiro (2006, p.61)”.

Ser docente de enfermagem consiste em ter competências próprias e profissionalismo, é estar em parceria com o aluno, construir conhecimentos permanentes, refletir, interagir criticamente com a realidade, com a comunidade e multiplicar capacidades pessoais dos alunos e conhecimentos adquiridos, buscar novos conhecimentos para transformar a sociedade, construindo com um mundo justo e igualitário, colocando na sociedade cidadãos éticos, profissionais e competentes.

## CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA

Para Freire, o professor necessita de uma reeducação, que é processual, lenta e construída no cotidiano docente, podemos defini-la como capacitação pedagógica permanente. A capacitação pedagógica precisa oportunizar ao enfermeiro o desenvolvimento de competências específicas, para além do domínio da disciplina, ter fundamentos teóricos e operacionais do processo de ensinar e aprender.

Reibnitz e Prado ressaltam que:

A capacitação do professor em Enfermagem é capaz de contribuir na formação de

profissionais preparados para fazer frente aos requerimentos para construção de uma sociedade educativa requer a exploração das sinergias possíveis entre o saber e o saber fazer ou entre o saber viver juntos. (2006, p.61).

[...] deve haver condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente, para que o processo ensino aprendizagem seja mais efetivo [...] (VALENTE, 2009, p. 5).

Nesse sentido, a capacitação pedagógica é o preparo, a instrumentalização para o docente, saber articular a construção de conhecimentos com a realidade do trabalho, saber demonstrar esses conhecimentos, saber fazer as ações da prática, refletir e orientar a prática, aliada à busca de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e pesquisa.

A busca do aperfeiçoamento dos modos de atuação como docente, conduzindo como consequência ao aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem, tornando mais consciente, efetivo e motivador.

Promovendo mudanças, criamos condições favoráveis para que os futuros enfermeiros tornem-se mais capacitados para atuarem na docência.

### 3.3 INTEGRAÇÃO DOS PENSAMENTOS DE FREIRE COM A ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE.

*Mudar é difícil, mas é possível.  
Paulo Freire*

A EFOS adota em seu Projeto Político Pedagógico metodologias ativas, privilegiando, principalmente, as estratégias problematizadoras de Paulo Freire por acreditar que docente e discente constroem conhecimentos e saberes juntos.

A EFOS desde sua construção no ano 2000, em seu PPP, traz como referencial a metodologia da Problematização, buscando subsidiar questões pertinentes ao processo educativo,

a partir da estratégia pedagógica do Método do Arco da Problematização. Acreditando que a metodologia problematizadora traz como objetivo: o aumento da capacidade do aluno em se tornar partícipe na construção de sua própria história, sendo um agente de transformação social, desenvolvendo a capacidade de observar a realidade imediata e circundante; detectar os recursos disponíveis e encontrar formas de organização do trabalho e de ação coletiva (BORDENAVE, 2004).

Para a EFOS (2013), a pedagogia problematizadora considera o aluno agente da construção de seu conhecimento e o docente como um dinamizador do processo. A metodologia é voltada para a realização de um propósito maior que é preparar o aluno para tomar consciência de seu mundo e atuar, intencionalmente, para transformá-lo (BERBEL 1998).

Essa metodologia leva o docente a refletir sobre sua realidade, partindo de situações vivenciadas na prática e retornando a elas com um pensar crítico, criando possibilidades de transformações /inovações (FREIRE,1987).

As ETSUS utilizam o diálogo na construção dos saberes;

O educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educando, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE,1987, p. 68).

Nesse diálogo, o docente tem a oportunidade de criar possibilidades para problematizar o objeto do conhecimento e levar o aluno a uma reflexão (FREIRE, 1987).

Uma das preocupações de Freire é com a formação profissional e com o compromisso sociopolítico dos docentes, ser inacabado. Ele ressalta a importância da reeducação e diz ser processual e construída cotidianamente, com as capacitações pedagógicas.

As capacitações pedagógicas viabilizam a formação do docente, proporcionam momentos de reflexão crítica e instrumentalizam para ser um mediador do aluno com o mundo (LOBO, 2002).



As Escolas técnicas do SUS são defensoras da formação crítica dos trabalhadores da saúde e reconhecem o local de trabalho como um grande aliado do processo pedagógico, um espaço para exploração, a fim de propor ação, transformação, ressaltando o valor do aluno, como sujeito principal da aprendizagem numa clara afiliação ao pensamento freiriano (RAMOS, 2009).



## 4 METODOLOGIA

*A Educação qualquer que seja ela, é sempre  
uma teoria do conhecimento posta em  
prática.*

*Paulo Freire*

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa do tipo exploratório, descritivo. Optou-se por este tipo de estudo com intuito de alcançar os objetivos e responder ao problema da pesquisa. Na abordagem qualitativa, o pesquisador está voltado para a busca do significado das coisas (fenômenos, manifestações, fatos, ideias). Pollit, Beck e Hungler (2004) complementam que o delineamento da pesquisa qualitativa com as seguintes características: capacidade de ajustarem-se as informações obtidas durante a coleta de dados, caracterizando flexibilidade e elasticidade, englobar várias estratégias para coleta de dados, tendência a ser holístico, buscando a compreensão do fenômeno como um todo.

A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as dimensões, a importância e o significado dos fenômenos e os fatores com os quais esteja relacionado. Destina-se a descobrir as diversas maneiras como um fenômeno manifesta-se, bem como os processos subjacentes (POLLIT; BECK; HUNGLE, 2004).

### 4.1 O LOCAL DA PESQUISA

Na pesquisa qualitativa, as informações são coletadas em cenários naturais, no mundo real, com intuito de estudar os fenômenos em contexto naturais variados (POLLIT; BECKER; HUNGLER, 2004). O cenário da pesquisa foi a Escola de Formação em Saúde e suas 13 macrorregiões de abrangência no Estado de Santa Catarina, (Extremo Oeste, Oeste, Alto Uruguai Catarinense e Oeste, Meio Oeste, Serra Catarinense, Extremo Sul Catarinense, Carbonífera, Laguna, Grande Florianópolis, Nordeste, Planalto Norte, Alto Vale Do Rio do Peixe e Xanxerê, os que estavam com curso técnico de

enfermagem em andamento, sendo extremo oeste o município, de São Miguel, meio oeste com município de Concórdia, nordeste, com município de Joinville e a grande Florianópolis, com o município de São José. Segundo documentos da EFOS, esses municípios formaram mais de 50 turmas de técnicos de enfermagem (SECRETARIA ESCOLA EFOS).

A EFOS foi fundada em 1993. Atualmente, está subordinada à Diretoria de Educação Permanente da Secretaria de Estado da Saúde. A escola tem cursos descentralizados em 13 regiões do Estado, atuando em mais de 80% dos municípios de Santa Catarina, desenvolvendo formação em serviço para o SUS com escolaridade fundamental e médio (EFOS, 2013).

Para o desenvolvimento de seu plano político pedagógico, a escola busca apoio das instituições de saúde do estado, com as Gerencias Regionais de Saúde das Secretarias de Desenvolvimento Regional e dos municípios, envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

A EFOS é integrante da Rede de Escolas Técnicas do SUS. Em fases iniciais realizava um programa de capacitação pedagógica para todos os professores, que iniciavam na escola, e, em especial, para os enfermeiros. Com o passar do tempo, essas capacitações foram diminuindo, restando somente um introdutório informativo com relação à atividade de registros escolares e agendamentos necessários.

Desde sua construção, no ano 2000, o Projeto Político Pedagógico da EFOS traz em seu discurso a metodologia da Problemática, buscando subsidiar questões pertinentes ao processo educativo. Seu objetivo é aumentar a capacidade do aluno em se tornar partícipe na construção de sua própria história, sendo um agente de transformação social, desenvolvendo nele capacidade de observar a realidade, detectar todos os recursos disponíveis e encontrar formas de organização do trabalho e da ação coletiva (BRASIL, 1994).

O docente é o mediador desse processo de construção de conhecimento através da metodologia da problematização e necessita estar inserido.

Conforme os registros documentais da EFOS (2013); cerca de 95% dos docentes do curso técnico em

enfermagem são enfermeiros provenientes da prática assistencial em nível hospitalar e atenção básica (EFOS, 2013).

## 4.2 PARTICIPANTES

A pesquisa qualitativa não estabelece número de participantes, utiliza amostras pequenas, determinadas a partir da necessidade de informações, tendo como princípio norteador a saturação dos dados (POLLIT; BECK; HUNGLER, 2004).

Foram convidados a participar da pesquisa doze docentes da Escola de Formação em Saúde, das regiões do extremo oeste (São Miguel), meio oeste (Concórdia), nordeste (Joinville) e grande Florianópolis (São José). Como critério de seleção de amostra inseriu-se as regiões que estavam com cursos de técnico de enfermagem em andamento.

O contato de início deu-se, pessoalmente, com a gerente da EFOS, em que foi realizada pessoalmente uma explanação acerca da proposta de estudo. No momento, foi solicitado autorização para realizar a pesquisa nessa Instituição e em suas regiões (Apêndice A). Solicitamos o contato eletrônico dos docentes de enfermagem; de posse dos e-mails, enviei um explicativo da proposta e o convite solicitando a colaboração para o desenvolvimento da pesquisa (Anexo C). Após receber a confirmação e a aceitação do docente, agendamos o primeiro encontro para a entrevista em sua região.

Para a participação, no estudo, foi obtido de cada um dos docentes de enfermagem a concordância formal com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Os participantes são doze enfermeiros, atuando como docentes do curso técnico em enfermagem. Dos doze participantes, 10 são formados na graduação há mais de 10 anos e sete atuam na EFOS como docentes há mais de 10 anos. A maioria está atuando, também, na assistência.

## 4.3 COLETA E REGISTRO DE DADOS

A coleta de dados foi realizada, por meio de entrevista gravada a partir de um roteiro semiestruturado (apêndice D), sendo baseado nos objetivos do estudo e nos pressupostos estabelecidos, visando a responder ao questionamento da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986), a grande vantagem da entrevista em relação às demais técnicas de coleta de dados é à possibilidade de captar, imediatamente, a informação desejada.

As entrevistas foram agendadas, previamente, por e-mail e telefone e realizadas, individualmente, face a face, em um local reservado: sala de aula e sala de reunião de professores, sendo gravada por meio de mídia digital para não haver o risco de perda de informações. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e armazenadas em pasta própria no computador pessoal da pesquisadora, destinadas a essa finalidade e, posteriormente, analisadas.

O período de coleta de dados foi de abril a maio de 2013. O anonimato foi garantido mediante o uso de códigos com a letra D, de docente e seguido do número de ordem.

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, foi utilizado o processo de análise sistematizado por Minayo, que “consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2010, p. 316). Segundo a autora, a análise de dados qualitativos apresenta-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

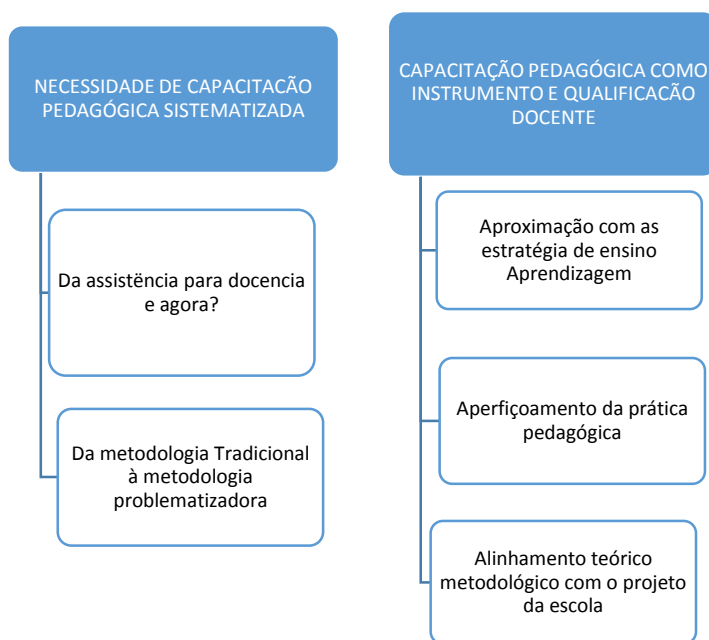
A análise foi composta por leitura e organização do material com transcrição das entrevistas para encontrar respostas ao objetivo da pesquisa; exploração do material, grifando dados significativos, visando a obter o núcleo de compreensão do texto. Busca de categorias que são expressões ou palavras significativas, que organizam o conteúdo das falas.

Inicialmente, foi construída uma tabela para colocar os dados coletados de cada participante, posteriormente, ocorreu a

classificação e agregação desses dados, determinando as categorias teóricas, responsáveis pela especificação dos temas; tratamento dos resultados obtidos e interpretação que permitiram destacar as informações obtidas, propondo interpretações, inter-relacionando-as com o referencial teórico utilizado na pesquisa.

Nesta etapa a pesquisadora agregou os dados nas seguintes categorias:

Figura 2 – Divisão das categorias



Fonte: Próprio autor

Os dados já categorizados foram correlacionados com o referencial teórico de Paulo Freire. O tratamento dos resultados obtidos e interpretação permitiram colocar em relevo as informações obtidas, propondo inferências e interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico da leitura do material, a partir dos pressupostos e do marco conceitual.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Durante toda a execução do estudo, respeitei as normas e princípios, direitos e deveres pertinentes à conduta ética e profissional. A coleta de dados da pesquisa só iniciou após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH. Protocolo Nº242.947 de 08/04/2013.

Dentre os aspectos éticos relevantes, que permeiam os objetivos do estudo, destacaram-se, que todos os profissionais que fizeram parte da amostra, assinaram o termo de consentimento de sua participação, com base na resolução do Conselho Nacional de Saúde, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), o qual estabelece a regulamentação sobre a proteção aos seres humanos envolvidos em pesquisa. Vale dizer que, no mesmo ano, foi criada a Resolução CNS 196/96, que determinou que toda pesquisa efetuada em seres humanos deve conter, entre outros componentes, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que ao ser assinado, autoriza o pesquisador a realizar os procedimentos previstos na metodologia. Destaco os seguintes critérios que julguei relevante para esse tipo de pesquisa:

- Solicitação de autorização prévia ao Gerente da ETSUS (APÊNDICE A).

- A instituição em questão recebeu uma cópia do projeto.

- Obtenção do consentimento livre e esclarecido dos participantes, após esclarecimentos dos objetivos e justificativas do estudo (APÊNDICE B).

- Foi mantido sigilo das informações prestadas.

- Manutenção do anonimato dos sujeitos, atribuindo-lhes códigos C e D, seguidos de números decimais, garantindo o sigilo e confidencialidade em qualquer forma de apresentação dos dados, seja em publicação ou na apresentação do relatório final da pesquisa.

- Foi garantido o respeito aos valores sociais, culturais, morais religiosos de cada participante.

- Foi esclarecido aos sujeitos da possibilidade de acesso às informações coletadas, ao esclarecimento de dúvidas e ao direito de recusa ou desistência, a qualquer momento do estudo,



sem que isso interfira em prejuízo individual, além de seu anonimato.

-Foi fornecido informações sobre o papel desenvolvido pela pesquisadora.

-Foi solicitada permissão para gravação das falas durante as entrevistas, dando o direito de solicitar que o gravador fosse desligado quando desejassem que algo não fosse registrado.

- Foi esclarecido que o estudo não acarretaria riscos ou desconforto aos participantes. Ao contrário, as ações visam ao maior conforto, além de propiciar maior participação no processo educativo.

Está assegurada a devolução de dados aos sujeitos da pesquisa e à instituição, mediante envio da dissertação por e-mail.



## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa no formato de dois manuscritos visando a atender as exigências do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme Instruções Normativas 10/-PEN-2011, que dispõe sobre a apresentação dos trabalhos de conclusão de mestrado em enfermagem.

Está constituído de dois manuscritos, referentes aos resultados obtidos mediante análise das entrevistas realizadas com os docentes de enfermagem da EFOS. Um deles aborda a Capacitação pedagógica Sistematizada como sendo uma necessidade dos docentes de enfermagem da Escola de Formação em Saúde, e o outro, a percepção dos docentes de enfermagem da EFOS sobre a capacitação pedagógica, como sendo um instrumento de qualificação para fortalecer a formação de profissionais de nível técnico, na EFOS.



## 5.1 MANUSCRITO 1 - CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA SISTEMATIZADA: UMA NECESSIDADE DA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE-EFOS/SC.

**Maristela Castro**  
**Kenya Schmidt Reibnitz**

**Resumo:** O objetivo do estudo é identificar a compreensão dos docentes sobre a necessidade de capacitação pedagógica na Escola de Formação em Saúde – EFOS/SC. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, realizado mediante entrevista individual semiestruturada com os doze docentes de enfermagem da Escola. Os resultados apontam que a inserção do enfermeiro na docência, geralmente, acontece por convite de conhecidos, colegas de trabalho e de forma rápida. Iniciam por ter experiência técnica, assistencial, sem formação pedagógica, levando o exercício da docência a um grande desafio. Nos discursos dos docentes, torna-se evidente a necessidade de capacitação pedagógica sistematizada, devido a uma formação na metodologia tradicional e uma vida profissional direcionada para assistência.

**Palavras-chave:** Capacitação. Docente de enfermagem. Educação em enfermagem.

## INTRODUÇÃO

As Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde são instituições públicas, criadas e desenvolvidas a partir das políticas públicas que propunham um redirecionamento da formação dos profissionais de saúde para o Sistema Único de Saúde(SUS). No Brasil, foram criadas para atender às demandas de cada região do estado, priorizando a formação técnica dos servidores inseridos no sistema de saúde (RETSUS, 2013).

Iniciaram-se suas atividades no ano de 1985, atuando na educação profissional e, atualmente, englobam, dentro desse contexto, a formação inicial e continuada dos profissionais, os cursos técnicos e tecnológicos. Esses cursos estão vinculados à

gestão da saúde e têm, como base sólida na formação, os princípios do SUS (RETSUS, 2013).

Atualmente, são 36 escolas técnicas do SUS em várias regiões estratégicas do Brasil, que buscam suprir a demanda de cada região, procurando atingir as cidades próximas. Em Santa Catarina conta com 2 escolas que atendem aos 295 municípios do Estado. A sede da Escola de Formação em Saúde (EFOS), está localizada no município de São José. A EFOS absorve a demanda de 242 municípios; seguido da Escola de Blumenau, que abrange o atendimento de 53 municípios (RETSUS, 2013). Lei Complementar nº 091/93 do Estado de Santa Catarina, criou o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos, denominada, atualmente, Escola de Formação em Saúde, subordinada à diretoria de Educação Permanente da Secretaria Estadual de Saúde/SC. A gama de cursos oferecidos pela escola tem atraído profissionais para aprimorar seu conhecimento em saúde, bem como buscar uma nova formação. Atualmente são disponibilizados dois tipos de formação: a técnica com os cursos de técnico em Enfermagem, em saúde bucal; em vigilância em saúde; e a formação pós-técnica com três modalidades de aprimoramento; com turmas permanentes em saúde do idoso, saúde mental e, recentemente, urgência e emergência. Além dessas, desenvolve cursos de capacitação para agentes comunitárias de saúde e agentes de endemias (EFOS, 2013).

A EFOS em seus períodos iniciais (1995), como uma escola integrante da Rede de Escolas Técnicas do SUS, possuía um programa de capacitação pedagógica para todos os professores, que iniciavam na escola, e, em especial, para os enfermeiros. Com o passar do tempo, essas capacitações foram diminuindo, restando somente um curso introdutório com relação às atividades de registros escolares, agendamento necessários (EFOS, 2013).

Desde sua construção, Projeto Político Pedagógico da EFOS, traz em seu discurso a metodologia da Problematização, buscando subsidiar questões pertinentes ao processo educativo. Seu objetivo é aumentar a capacidade do aluno em se tornar partícipe na construção de sua própria história, sendo um agente

de transformação social, desenvolvendo nele a capacidade de observar a realidade, detectar todos os recursos disponíveis e encontrar formas de organização do trabalho e da ação coletiva (BRASIL, 1994).

O docente e o mediador do processo de construção de conhecimento através da metodologia da problematização e necessita estar inserido nesse processo de formação. Conforme os registros documentais da EFOS, (ficha funcional); em torno de 95% dos docentes do curso técnico em enfermagem são enfermeiros provenientes da prática assistencial de âmbito hospitalar e atenção básica.

Na condição de coordenadora técnica da EFOS, busco analisar como esses docentes percebem a necessidade de capacitações pedagógicas tendo em vista a ausência desses conteúdos em sua formação inicial. Será que percebem a importância do preenchimento dessa lacuna do conhecimento, do aprimoramento da sua formação pedagógica e da possibilidade de conhecer e/ou reconhecer recursos pedagógicos mobilizadores da aprendizagem?

Tornar-se docente requer competências, que por sua vez não são inatas, mas que podem perfeitamente ser construídas ao longo do tempo. Pois, só a formação acadêmica, é pouco para o muito, que temos pela frente, busca-se alargar o conhecimentos e cativar o estudante a buscar mais e mais conhecimento. Nessa perspectiva, é evidente que a formação específica abre caminhos para quem busca à docência. As contribuições dos docentes são de extrema importância para o momento vivenciado na Escola de Formação em Saúde.

Surgiu a pergunta de pesquisa: como os docentes da Escola de Formação em Saúde percebem a necessidade de capacitações pedagógicas? Em busca de respostas para essa questão de pesquisa tem-se como objetivo

Atendendo ao objetivo do estudo: analisar a compreensão que docentes de enfermagem da Escola de Formação em Saúde têm sobre a necessidade de capacitação pedagógica.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter exploratório descritivo, aportado pelo referencial de Paulo Freire (1981; 1997; 2005).

O local de estudo foi a Escola Técnica em Enfermagem da Região da Grande Florianópolis, no município de São José, SC e suas regiões em que havia curso técnico de enfermagem em andamento, região extremo oeste São Miguel, meio Oeste Alto Rio Uruguai, Concórdia e Região Nordeste no município de Joinville. Os participantes foram doze enfermeiros, atuando como docentes do curso técnico em enfermagem. Dos doze participantes, 10 são formados na graduação há mais de 10 anos e sete atuam na EFOS como docentes há mais de 10. A maioria está atuando, também, na assistência. Os que não estão porque são recém-formados os que têm cargo de chefia em Gerência Regional de Saúde.

A coleta de dados foi realizada após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-UFSC através do parecer 242947 de 08/04/2013, atendendo às exigências da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. O convite foi realizado, após autorização da gerente da EFOS, por correio eletrônico e reforçado por telefone. Após explicitar os objetivos da pesquisa, as entrevistas foram agendadas, previamente, de acordo com a disponibilidade dos docentes. Foi enviando aos participantes o termo de consentimento livre esclarecido, assinado no momento da entrevista.

O roteiro da entrevista trazia em sua essência questões pertinentes ao conhecimento dos entrevistados sobre capacitação pedagógica e suas contribuições, baseou-se no objetivo do estudo e nos pressupostos estabelecidos e, visou a responder aos questionamentos da pesquisa. A entrevista semiestruturada oportunizou a flexibilidade durante a coleta de dados, pois durante o diálogo com os participantes surgiam novos questionamentos com intuito de buscar respostas ao tema. Essas entrevistas foram gravadas em mídia digital, transcritas e analisadas de acordo com Minayo (MINAYO, 2010).



Preservou-se o anonimato dos participantes, mediante identificação da letra 'D' de docente, seguida por número a ordem cronológica das entrevistas.

A análise foi composta por leitura e organização do material com transcrição das entrevistas para encontrar respostas ao objetivo da pesquisa; exploração do material, grifando dados significativos, visando a obter o núcleo de compreensão do texto. Busca de categorias que são expressões ou palavras significativas que organizam o conteúdo das falas.

Inicialmente, foi construída uma tabela para colocar os dados coletados de cada participante, posteriormente, ocorreu a classificação e a agregação desses dados, determinando as categorias teóricas, responsáveis pela especificação dos temas; tratamento dos resultados obtidos e interpretação que permitiram destacar as informações obtidas, propondo interpretações e inter-relações com o referencial teórico utilizado na pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da análise e interpretação dos dados, emergiram a categoria necessidade de capacitação pedagógica sistematizada, construída a partir de duas subcategorias, que são da assistência para docência e de uma metodologia tradicional a uma inovadora. Nesta categoria, o foco de análise está na inserção do enfermeiro na docência. Os docentes de enfermagem relataram que chegavam na condição de docente por meio de convite de coordenadores de curso da escola, e indicação de amigos, por ter um conhecimento técnico científicos das atividades realizada no âmbito hospitalar e ou rede básica, reforçando a necessidade de preparo para docência.

### **Da assistência para docência e agora?**

Nesta categoria, o foco de análise está na inserção do enfermeiro na docência. Os docentes de enfermagem relatam que iniciaram na docência por convite, sem processo de seleção e foram inseridos em sala de aula ou em campo de estágio e

associando o seu convite a sua experiência profissional como enfermeiro ou experiência na área de atuação assistencial.

*Na época fui convidada pela minha chefia imediata para trabalhar como docente de anatomia, porque tinha experiência hospitalar.....(D10).*

*Fui convidada por colegas de trabalho do hospital e mediadores que já atuavam na EFOS (D07).*

*Na verdade, foi a convite de uma coordenadora da escola que eu já conhecia, já tinha prática assistencial e já conhecia o Profae.....(D04).*

Os depoimentos acima demonstram que os enfermeiros são inseridos na docência por terem experiências práticas na área de conhecimento assistencial. Esses convites são na maioria de colegas de trabalho, alguns colegas que já atuavam na escola como docentes ou coordenadores ou porque tiveram um contato prévio com a escola.

Sabe-se que a docência é uma atividade complexa que requer, além do conhecimento técnico, o domínio do conteúdo da disciplina que vai ministrar e os conhecimentos pedagógicos, para tornar a aula interessante e reflexiva na percepção do discente (RODRIGUES; SOBRINHO, 2008).

A docência, para Freire, constrói-se através de um processo, não de uma habilitação, pois envolve, também, a consciência de sua condição em ação. O Docente é um articulador na construção do saber aprender a aprender, um construtor em parceria com o aluno na busca de novos saberes, saberes transformadores de uma realidade.

O docente de enfermagem utiliza seu processo de ensino aprendizagem em todas as suas ações de cuidados, porém a docência tem suas especificidades. Requer mais do que ser um excelente profissional. Para ser docente de enfermagem, requer competências específicas que vão além de ser um bom enfermeiro, ser um estimulador da capacidade crítico-criativas (REIBNITZ; PRADO, 2006)

Nesse contexto, o ensino prático-reflexivo é visto como possibilidade de conexão entre a educação e o trabalho, em que a prática e a atitude reflexiva passam a ser condição para a sua realização (SCHÖN, 2001).

Dessa maneira, ser docente de enfermagem é ter competências próprias, uma pessoa dedicada para construir conhecimentos permanentes em parceria com os alunos, refletindo, interagindo criticamente com a realidade e propondo mudanças, transformador da sociedade, construtor de um mundo justo e igualitário, colocando, na sociedade, cidadãos corretos, profissionais competentes e comprometidos com a saúde das pessoas.

Neste sentido, as capacitações instrumentalizam esse docente para ser um profissional prático-reflexivo, que esteja preparado para situações inesperadas de incerteza, contextualizadas e únicas (BOLFER, 2008).

*Estavam precisando de professores na área que eu atuava como enfermeira assistencial, tenho o domínio de conteúdos de minha área de atuação (D 12).*

Essa é uma realidade, a forma de ingresso dos enfermeiros na docência na Escola de formação em saúde, porque está relacionada à experiência profissional como enfermeiro assistencial. Sabe-se que a prática vivenciada pelo docente em seu cotidiano assistencial é um fator estimulante para o aluno, pois o docente consegue transmitir de forma mais energética para os conteúdos para os alunos. Sendo assim, percebe-se que a experiência são essenciais no exercício da atividade docentes, enriquece a aula, mas “tomá-los como exclusivos e únicos é, mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância (GAUTHIER, 1998, p. 25). O autor acredita que o recurso da didática pedagógica são imprescindíveis para o processo de ensino aprendizagem “Nesse enfoque, a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica” (SACRISTAN, 2007, p.379).

*Estou na docência por convite e por ter experiência profissional, às vezes, com muitos horários de aula, unidade hospitalar é, às vezes, só para não perder o gosto de ensinar e facilitar o conhecimento...assim é minha realidade hoje. (D01).*

O discurso marca claramente a ausência de um processo seletivo para o ingresso na docência dos enfermeiros assistenciais, bem como a sobrecarga de trabalho. Uma vez que a instituição não trabalha com quadro profissionais efetivos, somente com profissionais temporários. Esse fato dos docentes não pertencerem ao quadro fixo, é um agravante da maioria das escolas técnicas do SUS (FORTES, 2009). Pereira e Ramos (2006) descrevem que a rotatividade de profissionais não é bom para o processo de ensino aprendizagem, e defende a ideia de que o quadro fixo de profissionais oportuniza uma qualificação sistematizada para atender às novas formas de ensinar.

Segundo documentos da EFOS, a maioria dos docentes do curso técnico de enfermagem são enfermeiros de unidades hospitalares e associam o trabalho assistencial a docência, levando a uma sobrecarga de trabalho, diminuindo o horário para investir em sua qualificação.

A escola tem responsabilidade sobre a formação de seus docentes e deve estimulá-los e direcioná-los para realizar em capacitações pedagógicas, pois os resultados e ações do processo de construção dos saberes é a qualidade do ensino (PARO, 2008).

O gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apoia o estabelecimento das prioridades, avaliando, participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem

novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos. (PARO, 2008, p.130).

Corroborando com essa citação, Freire (2005) ressalta que a qualificação e de responsabilidade, também, da escola com a coparticipação do docente na apropriação do conhecimento que leva à docência, o ato de ensinar, e compartilhar conhecimentos vai além das competências e habilidades técnicas e pedagógicas. Que perpassa pela “responsabilidade ética, política e profissional de quem ensina, coloca-o no dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade na docência (FREIRE, 2005, p.28).

Nesta perspectiva Reibnitz e Prado (2006), relata que a formação dos enfermeiros e responsabilidade coletiva. Os enfermeiros necessitam dessa formação para instrumentalizar-se, aumentando os saberes técnico-científicos, transformando sua identidade, refletindo sua prática e promovendo uma educação crítica e reflexiva.

### **Da metodologia tradicional à metodologia problematizadora**

No discurso dos participantes que versa sobre uma metodologia inovadora, a metodologia da problematização foi referenciada em quase todos os discursos, vejamos o que diz o recorte. De acordo com os depoimentos dos participantes dessa pesquisa:

*...uma metodologia nova, a metodologia problematizadora e eu nunca tinha trabalhado com a docência, então para mim tudo era novo, foi bom e diferente. Mas ainda tenho muitas dificuldades na verdade (D9).*

No relato, demonstra que o docente percebe as metodologias ativas como inovadoras. E se deparam com mais um desafio como aplicar uma metodologia não vivenciada, enquanto acadêmico ou docente, sem conhecimento teórico, sem ter experienciado, somente ter foi apresentado a

metodologia, ou seja, a aproximação com a metodologia foi no momento que foi inserido no contexto.

A metodologia da problematização é imprescindível para o desenvolver da Educação Permanente, por isso é trabalhada nas capacitações realizadas nas maiorias das ETSUS (FORTES, 2009).

Contrapondo o preconizado pelas ETSUS, os enfermeiros, em sua maioria, fizeram a sua graduação com uma metodologia tradicional, conforme relatos:

*Eu penso que seria importante para o desenvolvimento dos docentes que fosse trabalhada as técnicas e dinâmicas de grupo, já que a maioria de nós viemos de uma metodologia de ensino tradicional, em que somente o professor falava e o aluno apenas escutava e copiava, o material vinha pronto. Não desenvolvíamos muito a questão de dinâmica para trabalhar com alunos. E, às vezes, eu sinto muita dificuldade na prática, quando você trabalha na área da enfermagem os assuntos são muitos técnicos, então, as vezes, eu não consigo encontrar uma dinâmica para trabalhar esse assunto de uma forma mais construtiva (D10).*

Esse relato reforça o contra censo em aplicar na docência o que não foi vivenciado. A formação do enfermeiro ainda está baseada em uma educação tradicional, a educação bancária, modelo tradicional de prática pedagógica, que visa à mera transmissão de conteúdos e valores do professor, assumindo como sábios, donos do saber, depositários de conhecimento inquestionáveis, para o aluno, mero objeto, assumindo como aquele que nada sabe, tabula rasa, cabeça vazia de que precisa ser preenchida com conhecimentos, somente memorizadores, onde recebem e armazenam, arquivam, informações transmitidas, verdadeiros receptores de conhecimento, decorador de fatos e dados, onde os mesmos não fazem parte de seu cotidiano (FREIRE, 2005).

A educação era modelo que tínhamos para a formação de muitos docentes de enfermagem e, recentemente, essa realidade está sendo modificada.

Em oposição à educação bancária, surge a educação libertadora, em que o aluno passa de uma visão sincrética, caótica e não elaborada para uma visão analítica, através de sua teorização, passando a fazer parte de todo o seu processo de ensino aprendizagem. Com isso, passa a ter visão ampla e profunda da estrutura e do problema bem como de suas consequências, elaborando hipóteses e formulando soluções reflexivas acerca do processo de ensino aprendizagem (FREIRE, 2005).

Fazendo parte da educação libertadora temos as metodologias ativas, na EFOS a metodologia da problematização; entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionadas e organizadas em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudos e as condições gerais dos participantes (BERBEL, 1998).

A escola propõe que os docentes passam a ser coparticipantes do processo de construção e elaboração de novos saberes. Esse é o grande desafio dos docentes, pois eles precisam desenvolver em si o senso crítico e analisar sua prática pedagógica, refletindo sobre as metodologias ativas, em especial, a utilizada pela escola problematizadora, pode e consegue integrar no seu cotidiano, em sala de aula, promovendo dessa maneira o processo de ação – reflexão-ação de sua função docente, de mediar e mostrar novos caminhos para a apreensão de novos conhecimentos. Para a transformação, o docente precisa capacitar-se para uma prática reflexiva e para esse processo requer uma visão de mundo com o olhar à luz de vários saberes.

*Como sugestão construtiva, acredito que essas capacitações deveriam estar incluídas na educação permanente dos professores, que lecionam nas escolas técnicas do SUS. Mesmo sem vínculo empregatício, o compartilhamento de padrões de ensino, a reflexão, a avaliação garantiriam o alcance dos objetivos de um ensino aprendizagem tão sonhado pelas escolas. Assim, ganhará, cada vez mais, espaço na formação de jovens adultos, e formará profissionais cada vez mais competentes, pois estão sendo assistidos por*

*profissionais que estão em constante busca de aprimoramento, e adequando as técnicas de ensino à realidade (D 11).*

Nesse sentido, a educação permanente seria um alicerce no processo de formação pedagógica para os docentes, eles estariam em constante aprendizado. O docente busca o preenchimento dessa lacuna do seu conhecimento, seu preparo para docência, esse é um momento de reflexão de sua prática docente. Com essa formação, todos saem beneficiados os docentes com as trocas de saberes, de experiências, de vivências; a escola, com aumento da qualidade do seu processo de formação; os alunos, com aumento da qualidade de seus conhecimentos; e a população, com o aumento da qualidade da assistência. Quando se pensa em transformação de uma sociedade, de um método educativo, o processo de capacitação permanente deve estar inserido na formação docente, para que o mesmo busque maneiras de despertar a reflexão crítica do aluno e da sociedade (FREIRE, 2006).

As Diretrizes Curriculares sinalizam para esse caminho pedagógico, no que se refere a competências e habilidades gerais na formação do enfermeiro, dentre os quais cita-se:

Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Dessa forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais (BRASIL, 2001).



Está bem explicitado, nas Diretrizes, que os docentes devem ter compromisso com sua formação, pois são formadores de futuras equipes de saúde e almejam um serviço prestado à população de qualidade. Com o intuito de aumentar a qualidade no ensino, a educação permanente é essencial, porque visa à melhoria e à mudança na realidade das instituições de trabalho da área da saúde e por isso apoia-se na metodologia da problematização (FORTES, 2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados da pesquisa informam que os enfermeiros chegam à docência por convite ou por amizade, com um bagagem técnica assistencial, necessitando de capacitação pedagógica, pois o conhecimento técnico não é suficiente para atuar na docência, ele precisa estar alicerçado no conhecimento pedagógico.

Os programas de formação pedagógica devem ser sistematizados e contínuos, fazendo parte da educação permanente, com abrangência das necessidades reais dos docentes, visando a uma melhor qualidade para o ensino profissionalizante em enfermagem.

O sucesso dessas capacitações seria mais amplo se contemplar todos os docentes da escola, mesmo com vínculo temporário, pois os docentes temporários, em algum momento, retornam à escola, à docência. Essa foi uma das necessidades sentidas pelos entrevistados, que vêm a se afirmar com as capacitações, que deveriam ser mais abrangentes, não somente para o docente, teria reflexo no aumento da qualidade na formação de ensino profissionalizante em enfermagem e com reflexo do aumento da qualidade dos serviços prestados pela equipe de enfermagem aos usuários do sistema único de saúde.

E para o sucesso na educação, o docente precisa estar ciente de sua necessidade de formação e comprometido, não somente com sua disciplina, mas com seus alunos, sua escola e com o processo de ensino-aprendizagem. Comprometido com as competências pedagógicas, como pessoas comprometidas com a formação e com aprendizagem de seus alunos. Outro

comprometimento seria com a competência técnica articulada ao político e pedagógico para poderem dar conta da responsabilidade social, que está traduzida nesse trabalho, com a formação do técnico de enfermagem da Rede SUS.

Estamos vivendo na era digital, em que o conhecimento está na ponta de um dedo, basta dar um clique, que se abrem inúmeras oportunidades para as capacitações, especializações, pensando em facilitar cada vez mais a busca por informações, o governo, as instituições públicas criam recursos virtuais para os profissionais interagirem na troca de saberes. Mesmo que a academia não oportunize a formação didática pedagógica, em seus cursos de graduação, o enfermeiro docente precisa buscar esse conhecimento, para superar os desafios e a complexidade cotidianos da docência e não se acomodando com o conhecimento cotidiano, buscando conhecimento científico, que desafie os limites e que traga conhecimentos para seus alunos de forma didática e científica, aplicando as metodologias ativas.

O mesmo aplica-se às instituições da ETSUS, em especial a EFOS, que enquanto instituição formadora necessita priorizar em suas atividades de gestão, a capacitação pedagógica como atividade de educação permanente para todo o conjunto de trabalhadores, em especial para os enfermeiros docentes.

## REFERÊNCIAS

BOLFER, Maura M<sup>a</sup>. M.O. **Reflexões sobre prática docente:** estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 2008. Tese (Doutora em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIMEP, Piracicaba, 2008

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Resolução CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 37, 9 nov. 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de recursos Humanos para o SUS. Capacitação Pedagógica/Supervisor – Área da Saúde. Reimpressão da 1ª ed. Brasília:MS, 1994.

EFOS – Escola de Formação em Saúde de Santa Catarina. Secretaria Escolar. Dados armazenados. São Jose-SC, 2013

BERBEL, N.A.N. **Metodologia da problematização**: experiência com questões de ensino superior. Londrina: Edue, 1998

FORTES, D. R. Precarização de vínculo empregatício e suas implicações subjetivas para os docentes da Escola Técnica do SUS. 2009. 78f., Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professor Sim. Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água. 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

MINAYO, M.C.S.O **desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PARO. V.H. **Administração escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES M.T.P; SOBRINHOJ. A. C. M.: Obstáculos didáticos no Cotidiano da Prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de enfermagem**. Ver.bras.enferm. Brasília, v.61, n.4, jul./ Ago. 2008.

REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L. **Inovação e Educação em enfermagem**. Florianópolis: Ed. Cidade Futura, 2006.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Escola de Formação em Saúde**— EFOS/SC. Disponível em: <<http://www.retsus.fiocruz.br/index.php?Area=Escola&Num=23>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

SACRISTANJ.G; GOMEZ. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998 - Reimpressão, 2007

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 2001.

## 5.2 MANUSCRITO 2 - CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE.

**Maristela Castro**  
**KenyaSchmidt Reibnitz**

**Resumo:** Este estudo objetiva compreender a percepção dos docentes da escola de formação em saúde do Sistema Único de Saúde, sobre capacitação pedagógica, a partir do referencial de Paulo Freire. É uma pesquisa qualitativa, exploratória descritiva, realizada mediante entrevistas individuais semiestruturada com 12 de enfermeiras docentes envolvidas, com o processo de Formação do Técnico de Enfermagem na Escola de Formação em Saúde, realizadas em abril de 2013. Os dados foram analisados, mediante a Análise apresentada por Minayo (2010), que permitiram elencar as seguintes categorias: estratégias de ensino aprendizagem; aperfeiçoamento da prática pedagógica e alinhamento teórico metodológico com o projeto da escola. A análise dos dados aponta que para os docentes a capacitação pedagógica é um momento de reflexão, que consideram as capacitações de extrema importância para o seu aperfeiçoamento e essas capacitações precisam ter como aliadas as estratégias de ensino ancorado ao alinhamento do projeto político pedagógico da escola.

**Palavras-chave:** Formação Pedagógica. Professor de Enfermagem. Enfermeiro.

### INTRODUÇÃO

Os Ministérios da Saúde e Educação, desde 1998, enfatizam a formação de recursos humanos para o Sistema Único de Saúde, sendo o projeto Larga Escala o precursor de uma nova postura pedagógica para a formação de recursos humanos na saúde (BRASIL, 2006).

Uns dos maiores formadores de recursos humanos para a área da saúde é o enfermeiro, que se destacou na docência em ensino profissionalizante, principalmente, com os cursos de auxiliares de enfermagem em 1941, até o final da década de 60,

em que apenas com o diploma de enfermeiro, era o suficiente para exercer a docência (BAPTISTA, 2005).

Em 1968, o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 837/68, é o primeiro dispositivo legal relativo à licenciatura de enfermagem, dando origem à Portaria do Ministério de Educação e Cultura (MEC) nº 13/69, incluindo a Resolução CFE nº 4/72, decorrente do Parecer CFE nº 163/72, o qual dispõe sobre o Currículo Mínimo de Graduação em Enfermagem e, pela primeira vez, é referida a Licenciatura de Enfermagem substituindo uma habilitação. Esse parecer dispõe ao enfermeiro exercer, além de suas atribuições relativas à assistência, o direito à docência (BARBOSA, 2008).

Os Projetos do Ministério da Saúde reforçaram para o investimento na formação docente, com o Projeto de profissionalização de Trabalhadores na Área de Enfermagem (PROFAE), que foi um forte aliado na educação em nível médio, vindo ao encontro das propostas do Sistema Único de Saúde e das escolas técnicas, que sustentam a necessidade para capacitação pedagógica dos enfermeiros formadores nesses projetos. O PROFAE proporcionou um avanço para educação profissional com orientação à formação de técnicos de enfermagem para atender às demandas locais de formação técnica dos trabalhadores, que estavam atendendo nos serviços de saúde sem a devida qualificação. Outro objetivo do projeto era a especialização para os enfermeiros, na área de formação pedagógica em educação profissional em enfermagem. O projeto superou todas as suas metas, dentre elas a formação de 13.161 enfermeiros especialistas desde 2000 a 2007 (BRASIL, 2006).

Atualmente, o projeto PROFAPS, que está direcionado à formação de servidores da saúde, prevê 88 horas de capacitação pedagógica para seus docentes (BRASIL, 2006).

Dentre os docentes da área da Saúde, que atuam no PROFAPS, temos os enfermeiros que, como as demais profissões, têm característica peculiar, uma formação voltada para o modelo biomédico, assistencial, sobressaindo nos cenários do ensinar e aprender (BATISTA, 2004). Fato este que fomenta a necessidade e a importância de abordar desde a formação inicial, aspectos pedagógicos aos enfermeiros,

preparando-os para a docência e continuando com formação ao longo de sua trajetória profissional na área de ensino (BACKES, 2011).

Fortalecendo esse processo de formação em 20 de agosto de 2007, o Sistema Único de Saúde, implanta a Portaria da Política Nacional de Educação Permanente, Portaria 1996, o qual relata em seu art.21, que os serviços de saúde necessitam de educação permanente (BRASIL, 2007).

A fim de se preparar para docência, não basta capacitar-se, instrumentar-se, a capacitação deverá ser sistematizada e levar o docente à reflexão crítica sobre sua prática e a sua realidade, contribuindo para o aperfeiçoamento da função docente (BATISTA, 2005).

Nessa perspectiva, o objetivo do presente estudo é identificar as contribuições dos docentes de enfermagem para fortalecer as capacitações Pedagógicas da Escola de Formação em Saúde EFOS/SC

## **METODOLOGIA**

O estudo corresponde a uma pesquisa do tipo exploratório descritiva, de natureza qualitativa, realizada com docentes de enfermagem da Escola de Formação em Saúde(EFOS/SC), ancorado no referencial teórico de Paulo Freire (1981;1997;2005).

A coleta de dados foi realizada após a aprovação no comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC através do parecer 242947 de 08/04/2013, atendendo às exigências da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

O cenário do estudo foi a Escola Técnica em Enfermagem da Região da Grande Florianópolis, no município de São José, SC e suas regiões, em que estavam com curso técnico de enfermagem em andamento, região extremo oeste São Miguel, Meio Oeste, Alto Rio Uruguai, Concórdia e Região Nordeste, no município de Joinville. Os participantes foram doze docentes de enfermagem, por estarem atuando nos Cursos

Técnicos em Enfermagem. O convite foi realizado por correio eletrônico e por telefone.

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2013, por meio de entrevistas individuais, com roteiro semiestruturado, gravadas em mídia digital.

Foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com a proposta operativa descrita por Minayo.

A análise dos dados foi realizada seguindo as etapas: pré-análise, organização do material, após transcrição das entrevistas, leitura das falas para encontrar respostas ao objetivo da pesquisa; exploração do material, obtendo-se núcleo de compreensão do texto e busca de categorias. Nesse momento, foram recortados elementos dos textos e organizados em tabelas, posteriormente, ocorreu a classificação e a agregação dos dados, determinando, assim, as categorias; e tratamento dos resultados e interpretações, que permitiram colocar em relevo as informações obtidas, propondo inferências e interpretações, inter-relacionando-as com o referencial teórico utilizado na pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados foram agrupados em três categorias relacionados à capacitação pedagógica como instrumento de qualificação docente, são elas: aproximação com as estratégias de ensino aprendizagem, aperfeiçoamento da prática pedagógica e alinhamento teórico metodológico com o projeto da escola. Essas categorias não esgotam a multiplicidade do tema capacitação pedagógicas, tratam-se dos significados que emergiram das falas dos docentes de enfermagem da escola de Formação em Saúde.

### **Aproximação com as estratégias de ensino aprendizagem**

De acordo com os depoimentos dos participantes da pesquisa, capacitação pedagógica é entendida como instrumento de qualificação docente, proporcionando estratégias de ensino aprendizagem para direcionar o docente em suas práticas pedagógicas. Conforme evidenciado nas seguintes falas:



*(...) possibilidades de criar estratégias de ensino aprendizagem perante pedagogia desejada; (D04)*

*(...) aprimorar as técnicas pedagógicas;(D05)*

*Estou sempre me atualizando e reciclando meus conhecimentos, buscando leituras em artigos das áreas que tenho interesse pessoal e profissional. Essa leitura traz-me conhecimentos e confiança para compartilhar os conhecimentos com os alunos. Acredito que o conhecimento não ocupa espaço, é momento de refletirmos sobre nossas ações enquanto formadores de profissionais, que trabalham com vida e saúde das pessoas, por isso precisamos estar nos atualizando, principalmente, na área pedagógica .....(D01)*

Os docentes sentem necessidade de formação, de novas estratégias de ensino aprendizagem, que o direcione na docência. Essas estratégias poderiam proporcionar uma maior segurança, motivação, que refletiriam na qualidade do seu processo de ensino aprendizagem. Os docentes têm uma carência na formação pedagógica, muitas vezes, encontram dificuldade de transmitir o que sabem (DIAS et al, 2010).

Para eles, a busca de novos conhecimentos os deixariam mais seguros e mais preparados para compartilhar o conhecimento com o aluno, acreditam que capacitação proporcionaria:

*...momento de aprendizado, melhorar atuação, rever conceitos, rever o que a gente já sabe. Quais linhas que a gente vai seguir. Aprender a se portar como docente (D04).*

*...Troca de saberes, culturas, e práticas em todas as formas de entendimento possíveis e adaptáveis, alcançando, assim, o nosso maior expectador: todo o tipo de aluno, cada um com sua individualidade(D11).*

*...toda a pessoa que ensina, e ou facilita o conhecimento quer fazer sempre o melhor, fazer a diferença em sala de aula, em campo de*

*estagio etc. Quer que os alunos sejam críticos e reflexivos em suas atitudes.....isso é o que qualquer professor quer...o despertar para novas técnicas, tecnologias ou jeitos de fazer o seu papel e para além da sala de aula. ...por que não ousar e usar a criatividade em sala de aula, para estimular ou despertar em seus alunos a busca do conhecimento? As possibilidades pedagógicas são muitas, vai do professor querer fazer a diferença (D01).*

Freire (1995) relata quando os homens refletem sobre sua prática e buscam melhorá-la, eles próprios já estão em transformação através de uma atitude crítica, ao mesmo tempo esses docentes devem estar sempre buscando métodos pedagógicos inovadores e interativos (PALMIERI, 2012).

Estas falas para Freire, os docentes sentem a necessidade de buscar novas possibilidades de construir conhecimentos com os alunos, não fazer uma aula tradicional, prender atenção do aluno, de despertar seu lado crítico, criativo e reflexivo e assumir isso como um desafio em sua prática docente, porque qualquer processo de formação para docente faz-se necessário domínio dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos, dos didáticos e da experiência do sujeito como docente (PIMENTA; ANASTASIU, 2002).

## **Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica**

As falas dos docentes demonstram que os docentes estão refletindo sobre a necessidade de capacitação pedagógica permanente, para buscar e manter o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, corroborando com o aumento da qualidade no processo de formação dos técnicos.

*Compreendo como sendo ações direcionadas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, das possibilidades e fragilidades de ensino-aprendizagem, garantindo a qualidade do ensino e um perfil didático amplo, flexível e direcionado diversidade biopsicossocial...permitindo troca de saberes, culturas e práticas em todas as formas de entendimento possíveis e adaptáveis.....(D11).*

*É um instrumento de qualificação. Faz com que o docente saiba ser um provocador, instigador do conhecimento (D08)*

Nessa perspectiva, para Freire (2010, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Os docentes buscam o aperfeiçoamento, a atualização de suas práticas docente para construção de novos conhecimentos, proporcionando ao aluno mais oportunidades de apreender, criar possibilidades de construir novos conhecimentos, transformar sua realidade.

Para essa transformação, o docente deve passar por uma formação pedagógica, pois através da formação ele se instrumentaliza e deixa de ser somente um transmissor de conhecimento. O docente passa a fazer com que o aluno construa sua própria aprendizagem. Essa é a função de um docente, instigar, provocar, criar possibilidades para construção de novos saberes (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

As capacitações são importantes para os docentes, porque levam ao aperfeiçoamento de sua prática e, também, do processo de ensino- aprendizagem, tornando-os mais reflexivos e motivados (PALMIERI, 2012). Para alcançarmos um ensino de qualidades, nossos docentes devem estar atualizados, preparados para uma construção de conhecimentos através de uma formação crítica, criativa e reflexiva. O processo de formação deve ser contínuo, pois é uma exigência dos tempos atuais (ROMANOWSKI, 2007). Com essa formação, aumentam as oportunidades de trabalho e a qualidade do ensino (MARIN et al, 2013).

### **Alinhamento teórico metodológico com o projeto da escola**

As falas mostram que alguns docentes utilizam a metodologia da escola e acreditam que essa metodologia favorece a construção do processo de ensino- aprendizagem.

*Eu tive contato com a metodologia problematizadora, essa metodologia, a meu ver, é muito inovadora, pois ela incita o aluno a ver a realidade de outra forma, estimula-o a construir junto com o mediador o próprio conhecimento (DC10)*

Essa metodologia fundamenta-se em abordagem pedagógica crítica e a transformação social da realidade, facilita o desenvolvimento de atitudes críticas e criativas quanto ao meio em que vive, estimulando o desenvolvimento dos processos mentais (FREIRE, 2008; BERBEL, 1998; CORREA, 2011). A metodologia inicia-se ao incitar o aluno a ver a realidade de um modo crítico, possibilitando que o mesmo faça um link entre o seu mundo e o seu aprendizado, suas disciplinas, ou seja, o que está estudando e saiba julgar de maneira analítica a realidade, em que está inserido. Essa metodologia permite que ele reflita, perceba, com um olhar crítico, a fim de provocar a formação de um profissional observador, que consiga separar os pontos-chaves a ser estudado, teorize, ou seja, busque um embasamento científico, técnico e, ao final, elabore possíveis hipóteses de soluções. Enfim, que compreenda de forma mais construtiva o meio em que vive e de sugestões de transformações (FREIRE, 2008; BERBEL, 1998; CORREA, 2011).

*(...) melhora atuação docente, rever e aprender conceitos. Embasamento legal para começar e dar continuidade na docência (D09)*

A capacitação pedagógica precisa estar em uma relação significativa com os princípios, que orientam o projeto pedagógico, que levem ao exercício de uma prática inovadora. Estar direcionada no diálogo, em uma relação de construção de conhecimentos aluno e docente, uma educação problematizadora (REIBNITZ, 2006).

*É um alinhamento dos conceitos, fala da parte pedagógica .....vários municípios, dividindo experiências, conhecendo novas experiências, trocando experiências .....(D03)*

A transformação docente está presente, também, em sala de aula, o docente inova, passa a uma metodologia ativa, em que o aluno é protagonista de seu aprendizado. Não apenas um depósito de informações, uma tabula rasa, o aluno tem um conhecimento prévio. A metodologia problematizadora utilizada na escola de formação em saúde proporciona esta construção de saberes entre docentes e alunos. Todo docente deveria ter acesso aos projetos políticos de sua instituição, porque nele constam todas as informações da instituição, principalmente, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. O Projeto Pedagógico é um norteador do docente em sua instituição (PPP-EFOS-2013).

É papel fundamental da escola a formação e a orientação dos docentes nesse processo de transformação, segundo Favarin (2011), as instituições devem investir em curso de curto prazo para formação docente porque tem resultado imediato, mas, para uma política de qualidade alcançada, os cursos de longo prazo-contínuo são os essenciais.

O Parecer CNE/CEB nº16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível médio, enfatiza a preparação adequada dos docentes para as modalidades de Educação Profissional:

[...] pressupondo que esse docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério dar-se-á em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. Em caráter excepcional, o docente não habilitado nessas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isso porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente de educação básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e

instituições especializadas em educação profissional preparem os docentes para esse nível.

Junto ao exposto, destaca-se, também, as Portarias GM/MS n.1996/07, e a Portaria n.2010/12, que dispõe sobre as diretrizes para implementação da educação permanente em saúde e dá outras providências. Segundo essas Portarias, o plano de formatação pedagógica para docentes(...) deverá apresentar carga mínima de 88hs.

Segundo Novoa (2003, p.23), “O aprender contínuo essencial concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para o docente está formação deveria ser contínua e coletiva. Manter-se atualizado sobre as novas metodologias e desenvolver práticas pedagógicas eficientes e um compromisso do docente e da instituição, pois o local de trabalho e o espaço ideal para formação continuada. Ambos ganham com está formação, principalmente, a qualidade de ensino.

Corroborando com a afirmação, que o docente deve manter-se atualizado, pois ao longo de sua caminhada como formador, suas dúvidas, necessidades são as mais diversas, precisa estar-se reciclando, atualizando, ou seja, formando-se, também (RIBEIRO, 2013).

## **CONSIDERAÇÕES**

O resultado do estudo permite concluir que os docentes percebem sua fragilidade no campo da docência e almejam formação pedagógica como suporte para o preenchimento dessa lacuna, essa busca, muitas vezes, é de caráter individual, não havendo um processo institucionalizado. Essa fragilidade encontra suporte, principalmente, pelo fato de que a formação dos enfermeiros/docentes foi em um modelo tecnicista, hospitalocêntrico, que contraria as diretrizes atuais. Para o docente é um grande obstáculo aplicar metodologias ativas, pois a maioria não a vivenciou. Consideram inovadoras metodologias que existem há muito tempo. Para eles, a aprendizagem e a

vivência em novas estratégias de ensino direcioná-los-ia para uma docência de qualidade.

Essa pesquisa possibilitou que os enfermeiros/docentes realizassem um momento de reflexão sobre sua formação, seu preparo para docência e, com isso, estão buscando preenchimento dessa lacuna, porque sabem da importância para vida profissional, para o mercado de trabalho competitivo e almejam transformações no processo de ensino e uma assistência à saúde de melhor qualidade por parte de seus alunos.

Para a transformação, é primordial que os alunos sejam protagonistas de seu aprendizado, com um olhar crítico e reflexivo, que almejem mudanças na sua realidade, no seu cotidiano, na saúde. Para tanto, a capacitação pedagógica precisa ser assumida como um compromisso institucional, possibilitando a participação de todos os docentes envolvidos, pois é necessário que essa formação docente mantenha uma relação significativa com os princípios que orientam o projeto pedagógico.

A formação pedagógica estimula o docente a buscar inovações, aperfeiçoamentos, renovação, desperta o senso-crítico, criativo, ela leva o docente à reflexão sobre sua atuação como ensinar. Faz parte do desenvolvimento pessoal e profissional, levando o docente a melhorar a qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Universille, 2004.

BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M.; PRADO, M.L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Vertino-Am**. Enfermagem, mar./abr., 2011.

BARBOSA, E. C.; VASCONCELOS, L. O.: Um olhar sobre a formação do enfermeiro docente no Brasil. **Ver. Enfermagem da UREJ**, Rio Janeiro, 2008 – jul./set; v.16, n.3; 339-4p

BATISTA, N.A. **Desenvolvimento docente na área da saúde:** uma análise. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 2005, v.3, n.2, 283-284p.

BATISTA, NA; BATISTA S.H. **Docência em Saúde:** temas e experiências. 1. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

BERBEL, N.A.N. **Metodologia da problematização:** experiência com questões de ensino superior. Londrina: UEL, 1998.

BRASIL. Ministério de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde. Profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem – PROFAE. Brasília: Ministério de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Portaria GM MS n. 1996 de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre novas diretrizes e estratégias para implantação da Política nacional de E.P em saúde. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria\\_1996-de-20-agosto-de-2007.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria_1996-de-20-agosto-de-2007.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2013

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/1999. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 16/99. Estabelece as bases para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, nº 457, p. 3-73, out. 1999.



CORREA, A. K.; SANTOS, R. A; SOUZA, M. C. B. M.; CLAPIS, M. J. Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de experiência. **Educ. rev. [online]**. 2011, v.27, n.3, pp. 61-77.

DIAS, C.L. et al. **O modo de entender e fazer a educação: O professor frente a formação critico-reflexiva na educação superior**. Colloquium Humanarum. jan-jun, 2010, v.7,n.1, p.50-57.

FAVARIM, F.N.A **Formação continuada do professor universitário**. 2011. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anaais/4mostra/pdfs/23.pdf>.> Acesso em: 15 Mai. 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010

MARIN, M. J. S.; TONHOM.S. F. R.; MICHELONE, A. P. C.; HIGA. E. F. R.; BERNARDO, M. C. M.; TAVARES C. M. M. Projections and expectations of students enrolled in a teaching qualification in a technical health professional education course.

**Rev. esc. enferm.** USP. São Paulo, 2013. v.47 n.1 p. 221-228.  
Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.1590/S00802342013000100028>.> Acesso em: 14. jun. 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PALMIERI, M. P. S. M. P. **Capacitação pedagógica como instrumento para o aperfeiçoamento da prática docente dos professores de engenharia**. Mato Grosso, 2012. Disponível em: [www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/palmieri.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/palmieri.html).> Acesso em: 12. Abr. 2013.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

NÓVOA, A. Escola nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. 2003, p,23.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho é resultado de um estudo a respeito das capacitações pedagógicas para os docentes de enfermagem na Escola de formação em Saúde. Durante o estudo, ficou evidenciado que os docentes sentem necessidade de capacitação pedagógica permanente, devido ao seu processo de formação estar voltado para as práticas assistenciais, não os capacitando para docência e apresentam contribuições para fortalecer as capacitações na EFOS.

A formação inicial, por si só, não garante um bom desempenho na função de docente, o que se faz necessário uma formação pedagógica continuada, possibilitando ao docente ampliação das estratégias de ensino, apoiada em sua experiência profissional.

A graduação do enfermeiro está pautada em um modelo hospitalocêntrico, direcionado à assistência, o que ocasiona uma lacuna na função de docente. Os enfermeiros da EFOS chegam à docência por convite relacionado à amizade ou à experiência técnica na área, ou por indicação e não são submetidos a um processo seletivo. Muitos, de uma forma repentina, dormem enfermeiro e acordam docentes, por necessidade da instituição ou do próprio enfermeiro. Assumem cursos com o conhecimento prático- assistencial, tornando a função de docente um grande desafio.

Esse exercício reflexivo, também, remeteu-me a um olhar no passado, percebendo-me durante a graduação, relembro os momentos e experiências vividas, os anos de assistência e forma repentina de inserção na docência, o que me fez refletir o quanto as capacitações pedagógicas são essenciais para o preparo dessa nova função do enfermeiro: à docência.

Os docentes percebem a necessidade de capacitação pedagógica como um instrumento de qualificação, uma oportunidade de criar e melhorar as estratégias de ensino. Acreditam que as capacitações proporcionam maior segurança e motivação no processo de ensino aprendizagem.

Considerando a estratégia proposta para a implementação de capacitação pedagógica permanente na

EFOS, podemos apontar a realização desse estudo como um propulsor de uma reflexão sobre a prática pedagógica, desenvolvida pelos enfermeiros/docentes e, também, pela própria gestão da Escola, que acompanhou o seu desenvolvimento. As discussões incentivaram o debate crítico sobre a importância de um processo de formação pedagógica para o desenvolvimento da docência, além de resgatar a importância desse processo ser institucionalizado.

Nesse contexto, os docentes, em suas falas, direcionaram para o momento de reflexão, sobre sua prática, com possibilidades de transformação. E, nesse sentido, na busca por transformações, sugere a parceria com a escola, promovendo capacitações sistematizadas, com foco nas metodologias ativas, inseridas no contexto da educação permanente.

Por fim, chegando ao objetivo proposto para esse estudo, foi possível analisar o entendimento que os docentes de enfermagem da EFOS têm sobre capacitação pedagógica e identificarmos as suas contribuições para fortalecer as capacitações pedagógicas na escola de formação em saúde.

Dessa maneira, entendemos que o estudo possa estar-se apresentando como possibilidade de ampliação e reorganização das capacitações pedagógicas na EFOS, resgatando os princípios pedagógicos da problematização, que constam em seu projeto pedagógico. Esperamos estar contribuindo com a Escola de Formação em Saúde para que a formação dos docentes possa ser diferenciada através de capacitações sistematizadas e focadas nas metodologias ativas, proporcionando uma transformação no perfil do docente, um perfil inovador, crítico, criativo, reflexivo e transformador da realidade.

## REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Rev. Fac. Educ.**, 1996. v.22, n.2, p. 11-42,

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Lei de Diretrizes e Base. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto Lei nº 94.406, de 8 de junho de 1987. Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem, e dá outras providências

\_\_\_\_\_. Ministério de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde. Profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem – PROFAE. Brasília: Ministério de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização:** experiência com questões de ensino superior. Londrina:Eduel,1998.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 15-21.

COSTA, M. F. B. N. A.; KURCGANT, P. A formação do técnico de enfermagem: uma análise histórica e ético-legal no contexto brasileiro. **Acta Paul.Enf.**, São Paulo, 2004. v. 17, n. 1, p.108-113,

DURÃES, J. S.; SOUZA, W. **A pastoral da saúde e o SUS:** para que todos tenham vida em abundância. Disponível em: <[http://anais.congressodehumanizacao.com.br/files/2012/07/RES\\_UMO-021.pdf](http://anais.congressodehumanizacao.com.br/files/2012/07/RES_UMO-021.pdf)> Acesso em: 14 jun. 2012.

EFOS – Escola de Formação em Saúde de Santa Catarina. Secretaria Escolar. Dados armazenados. São Jose-SC, 2013

EFOS – Escola de Formação em Saúde de Santa Catarina. São Jose-SC, 2011. Disponível em: <http://efos.saude.sc.gov.br/portal2011/index.php/a-efos-> Acesso em: 29 Mai. 2012.

FAWCETT, J. **Analysis and avaliation of conceptual models os nursing.** 3. ed. Philadelphia: F. A. Davis, 1995.

FERREIRA JR., M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem.** 2008. v. 61, p. 86-871,

RETSUS. Rede de Escola Técnica do SUS. **Escola de Formação em Saúde** – EFOS/SC. Disponível em:  
<http://www.retsus.fiocruz.br/index.php?Area=Escola&Num=23>  
 Acesso em: 12 abr. 2013.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. **O coordenador e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDLANDER, M. R.; MOREIRA, M. T. A. Formação do enfermeiro: características do professor e do sucesso escolar. **Rev. Brasileira de Enfermagem**. 2006, v. 59, n. 1, p. 9-13,

GADOTTI, M.(Org). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GELBCKE FL, REIBNITZ KSR, PRADO ML. Profissionalização do atendente. In: SOUSA, M.L; HERR, L; REIBNITZ K.S., org.

**Fazendo a diferença:** profissionalização em Auxiliar de Enfermagem no Estado de Santa Catarina. Florianópolis (SC): UFSC; 1997. p. 19-32.

ITO, E. E. et al. O Ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: Utopia x realidade. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 2006. v. 40, p. 570-575,

LIBANEO, Jose. Pedagogia e Pedagogo para que? São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, E. C.; APPOLINARIO, R. S. A educação profissionalizante em enfermagem no Brasil. Desafios e perspectivas. **Revista de Enfermagem**, 2011. v.59, p. 442-453.

LOBO NETO, FJS. **Se for professor:** necessidade de formação profissional específica. Formação. 2002. v.4, n.1, p.5-13.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MADEIRA, M. C. **Sou professor universitário e agora?** 2. ed. São Paulo: Sarvier, 2010.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Princípios e diretrizes para o NOB/RH-SUS. 2.ed. Brasília, 2002. Disponível em:



<[http://www.saude.mt.gov.br/upload/documento/244/02-principios-e-diretrizes-para-a-nobrh-sus-\[244-170311-SES-MT\].pdf](http://www.saude.mt.gov.br/upload/documento/244/02-principios-e-diretrizes-para-a-nobrh-sus-[244-170311-SES-MT].pdf)> Acesso em: 15 mai. 2012.

OLIVEIRA, P. et al. **Formação pedagógica:** reflexos sobre bacharéis docentes em enfermagem. Disponível em: <[www.unifra.br/eventos/enfermagem2011/Trabalhos/431.pdf](http://www.unifra.br/eventos/enfermagem2011/Trabalhos/431.pdf)> Acesso em: 07 ago. 2012.

OROSCO, S. S.; SCHEIDE, T. J. As diferentes Abordagens do processo educativo e seus reflexos no ensino de enfermagem em nível médio. **ColloquiumHumanaum**, Presidente Prudente, 2008. v. 5, n. 1, p.53-68.

PRADO, M.L. et al. Arco de Charles Magueréz: refletindo Estratégias de metodologia Ativa na formação de Profissionais de Saúde. Esc. Anna Nery, 2012. v.16, n.1, p.172-177.

PEREIRA, I. B.; RAMOS, M. N. **Educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

RAMOS, M. **Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do sistema único de saúde:** fundamentos e contradições. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2009. v.7 suplemento, p.153-173.

RETSUS. Rede de Escola Técnica do SUS. Participação de formação de profissionais no Haiti. **Revista Ret-Sus**, 2010; v.5, n.39, p.2-5.

REIBNITZ, K. S. PRADO, M. L. **Inovações e educação em**

**enfermagem.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006. 105p.

POLLIT, D.; BECK, C. T., HUNGLER B. Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escolas Técnicas do SUS.** Disponível em:<<http://www.retsus.fiocruz.br/index.php>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

PROFAE. Avaliação dos resultados. Seminário Internacional de Educação Profissional em Saúde RET-SUS. Jul./ago. 2006

RODRIGUES, M.T.P.; MENDES, J.A.C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, 2008. v. 61, n. 4, p.435-440.

\_\_\_\_\_. **Enfermeiro professor:** um diálogo com a formação pedagógica. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, jul./ago 2007. v.60, n.4.

SACRISTANJ.G; GOMEZ. A.I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998 - Reimpressão, 2007

SILVEIRA, R.; CORRÊA, A. K. Análise integrativa da literatura (1999-2003): ensino em educação profissional em enfermagem. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, 2005. v.13, n.1, p.91-96.

SOUZA, R. R. **O SUS e os desafios da terceira década.** Acta de saúde Coletiva, jul./dez 2008. v. 2, n. 1. Disponível em: <<http://tempus.unb.br/index.php/tempus/article/viewArticle/545>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona: Paidós, 2001.

SORDI, M.; BAGNATO, M. H. S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Revista Latino-Americana de Enfermagem.** 1998, v. 6, n. 2, p.83-88.

SCHNEIDER, D.G.; RAMOS, F.R.S. Processos éticos de enf<sup>a</sup> no Estado de Santa Catarina: caracterização de elementos fáticos. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 2012, v. 20, n. 4, p.744-757.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública** [online]. 2005, v.39, n.3, 507-514. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>. Acesso em 28 jul. 2012

TRENTINI, M.; PAIM, L. **A pesquisa convergente assistencial - um desenho que une o fazer e o pensar na prática assistencial em Saúde-enfermagem.** 2. ed. Florianópolis: Insular, 2004.

PORTO, C, REGNIER, K, **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil- Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. Uma abordagem Exploratória.** Brasília, 2003.

VALENTE, G.S.C; VIAN, L.O. Da formação por competência a prática docente reflexiva. Escola de enfermagem Anna Nery-UFRJ. **Revista Iberoamericana de educación**. Brasil, 2009

## APENDICES



**APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO A GERENTE DA ESCOLA DE  
FORMAÇÃO EM SAÚDE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO SAÚDE E ENFERMAGEM**

Ilma Sr<sup>a</sup> – Leni Coelho Granzotto.

Com os cordiais cumprimentos, vimos por meio deste, solicitar a autorização para realizar a pesquisa intitulada: **Capacitação Pedagógica em uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde: limites e possibilidades**, como objetivo de: analisar a compreensão que os docentes de enfermagem da Escola de Formação em Saúde têm sobre capacitação pedagógica e identificar as contribuições dos docentes de enfermagem para fortalecer as capacitações pedagógicas na Escola de Formação em Saúde.

Todo o processo de trabalho estará pautado nos aspectos éticos e legais conforme resolução 196/96, no que tange a pesquisa com seres humanos. Certos de sua colaboração, agradecemos e colocamo-nos disposição.

Atenciosamente,

Professor Orientador: Dra. Kenya S. Reibnitz  
Orientanda: Maristela Castro

---

Leni Coelho Granzotto

São José, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.





**APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE  
ESCLARECIDO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO SAÚDE E  
ENFERMAGEM**

**Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário de uma pesquisa sobre a **Capacitação Pedagógica em uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde: limites e possibilidades**.

Este documento contém informações sobre o estudo que será realizado.

Sua colaboração nesta atividade é muito importante, mas a decisão em participar ou quiser desistir a qualquer momento isso não causará nenhum prejuízo. Se você decidir em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a proposta. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela atividade.

**Informações sobre pesquisa:**

Título do projeto: **Capacitação Pedagógica em uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde: limites e possibilidades.**

Pesquisadora: **Maristela Castro.**

Orientadora: **Dra. Kenya Schmidt Reibnitz**

### **Os objetivos desta pesquisa são:**

- Analisar a compreensão que os docentes de enfermagem da EFOS têm sobre capacitação pedagógica.
- Identificar as contribuições dos docentes de enfermagem para fortalecer as capacitações pedagógicas na Escola Formação em Saúde.

A pesquisa é importante de ser realizada porque será oferecida aos coordenadores e docentes de enfermagem a oportunidade de refletir sobre sua prática e para o fortalecimento das capacitações pedagógicas nas escolas técnicas do SUS.

Para atuarem como participantes neste estudo serão convidados: 12 docentes do curso técnico enfermagem nas macrorregiões de abrangência da EFOS e que estão com curso vigente.

Consentimento da Participação da pessoa como participante.

Eu \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Portador(a) da carteira de  
 identidade, RG nº \_\_\_\_\_.

Nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, no pleno vigor de minhas faculdades mentais, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a), da atividade mencionada. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1-Durante o estudo se surgirem dúvidas posso procurar a pesquisadora Maristela Castro para esclarecimentos.

2-Tenho a liberdade de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo ou dano ao meu bem estar.

3-As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e, em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

-Concordo e autorizo que sejam utilizados métodos para os procedimentos propostos como gravador de voz, fotografias e concordo que o material e informações obtidas relacionados à minha pessoa possam ser publicados em sala de aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos.

Declaro, após o esclarecimento e ter entendido desejo voluntariamente participar desta atividade e assino este presente documento em duas vias.

---

Assinatura do Voluntário (a)

São José, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013



**APENDICE C - CONVITE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO SAÚDE E ENFERMAGEM**

Caro docente \_\_\_\_\_,

Considerando sua atuação na EFOS como coordenador e docente no Curso técnico de enfermagem e sendo a EFOS um local de realização de atividades de formação, você está convidado a participar da pesquisa intitulada: **Capacitação Pedagógica em uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde: limites e possibilidades, realizada pela enfermeira mestrandia Maristela Castro.**

O primeiro encontro para apresentação do projeto será realizado no dia .....na sede de sua macrorregião.

Sua presença e contribuição são muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

**Conto com sua participação.**  
**Pesquisadora:** Maristela Castro  
**Orientadora:** Dra.Kenya Schmidt Reibnitz



## APENDICE D - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO SAÚDE E ENFERMAGEM**

Projeto pesquisa: **Capacitação Pedagógica em uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde: limites e possibilidades.**

**Pesquisadora:** Maristela Castro

**Pesquisador orientador:** Dra.kenya Schmidt Reibnitz

### **Roteiro Para Entrevista Semi-estruturada**

Identificação docente:

Titulação Acadêmica:

Ano de formação:

Período que trabalha na instituição:

Experiência profissional na área de atuação:

Período atua como docente:

Vínculo profissional:

Codínome: \_\_\_\_\_

- 1- Como chegou à docência/coordenação de curso?
- 2- Você já participou de capacitação pedagógica? Como foi sua participação?
- 3- Quantas capacitações pedagógicas participou na EFOS?
- 4- O que você compreende por capacitação pedagógica?

- 5- O que significou estas capacitações para sua atuação como docente?
- 6- Que contribuições estratégias você acrescentaria nas capacitações pedagógicas da EFOS?
- 7- Registre seu comentário e/ou crítica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Capacitação Pedagógica em um escola Técnica do SUS: limites e possibilidades

**Pesquisador:** Kenya Schmidt Reibnitz

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 14212813.0.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 242.947

**Data da Relatoria:** 08/04/2013

#### Apresentação do Projeto:

O Projeto (CAAE 14212813.0.0000.0121) intitula-se: Capacitação Pedagógica em um escola Técnica do SUS: limites e possibilidades, subsidia um projeto de Dissertação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (CCS) da UFSC e é orientado pela Profa. Dra. Kenya Schmidt Reibnitz, que assina a Folha de Rosto conjuntamente com a coordenadoria do programa, como responsáveis pelo projeto na Instituição.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa do tipo exploratório, descritivo, envolvendo como participantes (N = 12), docentes e coordenadores de enfermagem nas macrorregiões de abrangência da Escola Técnica do SUS com cursos em andamento (regiões do extremo oeste (São Miguel), meio oeste (Concórdia), nordeste (Joinville) e grande Florianópolis (São José), visando analisar a compreensão que os docentes de enfermagem da Escola de Formação em Saúde (EFOS) têm sobre capacitação pedagógica e identificar as contribuições dos docentes de enfermagem para fortalecer as capacitações pedagógicas na Escola de Formação em Saúde.

A proponente informa que a entidade participante EFOS é um ambiente de formação profissional continuada e diferenciado, onde os alunos já são trabalhadores do SUS. Os docentes são a maioria enfermeiros assistenciais da rede hospitalar, sem preparo (formal) para docência.

**Endereço:** Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-900

**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS

**Telefone:** (48)3721-9208

**Fax:** (48)3721-9888

**E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br



A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas gravadas baseada em roteiro escrito semi-estruturado. Todas as entrevistas serão transcritas na íntegra, dando o direito de solicitar que o gravador seja desligado quando desejarem que algo não seja registrado, e após as gravações, devolvidas por email aos entrevistados para que possam validá-las. Após o retorno dos entrevistados serão armazenadas em pasta própria no computador pessoal da pesquisadora.

**Objetivo da Pesquisa:**

1. Analisar a compreensão que os docentes de enfermagem da Escola de Formação em saúde têm sobre capacitação pedagógica.
2. Identificar as contribuições dos docentes de enfermagem para fortalecer as capacitações pedagógicas na Escola de Formação em Saúde.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A proponente não considera a existência de riscos aos participantes (Será esclarecido que este estudo não acarreta riscos ou desconforto aos participantes) e afirma que "Ao contrário, as ações visam ao maior conforto, além de propiciar maior participação no processo educativo" (sic).

No entanto, o CEP solicita que as pesquisadoras reconsiderem as posições acima quanto aos riscos aos participantes, reiterando que é necessário considerar sempre a existência de riscos intrínsecos à pesquisa aos participantes da mesma. Sempre há risco, mesmo que não-intencional, de quebra do sigilo, por exemplo. Incluem-se ainda agravos imediatos ou tardiamente decorrentes de possíveis danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrentes (com nexos causal comprovado, direto ou indireto, decorrente do estudo científico).

De um modo consistente com a menção acima aos riscos relativos à pesquisa com seres humanos, a legislação vigente (Res. CNS n. 196/96, no seu artigo V) complementarmente estabelece que:

V.5 - O pesquisador, o patrocinador e a instituição devem assumir a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos.

V.6 - Os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

**Endereço:** Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-900

**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS

**Telefone:** (48)3721-9206

**Fax:** (48)3721-9096

**E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



trata da Ética na participação de seres humanos em pesquisa, encaminho voto Favorável à Aprovação do Projeto em tela.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Parecer (voto Favorável à Aprovação do Projeto) foi colocado em discussão e Aprovado no Colegiado em 08/04/2013.

FLORIANOPOLIS, 10 de Abril de 2013

---

**Assinador por:**  
**Andréa Ferreira Delgado**  
(Coordenador)

**Endereço:** Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-900  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-9208 **Fax:** (48)3721-9898 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br